



Høgskolen i **Hedmark**

LUNA

Nina Johansen

Masteroppgave

Kartlegging som en ressurs for elever med lese- og skrivevansker

- En kvalitativ studie på mellomtrinnet

Mapping as a resource for students with reading and writing difficulties
- A qualitative study in grades 5-7

Master i tilpasset opplæring

2015

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket

JA ☒ NEI ☐

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA ☒ NEI ☐

Forord

Nå er en fin og lærerik tid i ferd med å bli avsluttet. Masterstudiet som jeg startet på høsten 2012 er nå over. Jeg har gjennom de tre årene på Høgskolen i Hedmark lært mye nytt og fått bekreftet og videreutviklet kunnskap jeg allerede satt inne med.

Jeg vil i den forbindelse takke min samboer og to sønner som har vært tålmodige og gitt meg tid og rom for å fullføre dette studieløpet. Og jeg vil takke min arbeidsplass som har støttet, oppmuntret og gitt meg tid til studiene når jeg har hatt behov for det. Jeg vil også takke mine informanter som stilte opp til intervju. Og en stor takk til min veileder, Ola Johan Sjøbakken, som ga meg mange gode innspill underveis og et tidsskjema som jeg skulle holde meg til. Jeg vil også takke sluttleseren, Joke Dewilde, for mange nye innspill. Og helt til slutt vil jeg takke John Skjelseth for korrekturlesing av oppgaven.

Denne studien og prosessen ved å skrive denne oppgaven har gitt meg mye læring på mange områder som jeg kommer til å ta med meg videre i mitt arbeid som lærer.

Nina Johansen

Innhold

Innholdsfortegnelse

FORORD.....	3
INNHold	4
NORSK SAMMENDRAG	7
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	8
1. INNLEDNING	9
1.1 TEMA OG BAKGRUNN	9
1.2 PROBLEMSTILLING	13
1.3 BEGREPSAVKLARINGER	13
1.4 OPPBYGGINGEN AV OPPGAVEN	15
2. TEORI.....	17
2.1 LESING OG SKRIVING	17
2.1.1 Kognitiv teori.....	18
2.1.2 Sosiokulturelle teorier	19
2.1.3 Utviklingsorienterte perspektiver.....	19
2.1.4 Lesestrategier	22
2.1.5 Skrivning	23
2.1.6 Lese – og skrivevansker.....	25
2.2 VURDERING.....	26
2.2.1 Vurdering for og av læring.....	27
2.2.2 Kartlegging	28
2.3 LÆRERROLLEN	31
2.3.1 Den komplekse lærerrollen	32
2.3.2 Tilpasset opplæring.....	34
2.3.3 Relasjoner	35
3. METODE	37
3.1 VALG AV METODE.....	37
3.1.1 Kvalitativt forskningsintervju	38
3.2 VITENSKAPSTEORI.....	39
3.2.1 Fenomenologi	39

3.2.2	<i>Hermeneutikk</i>	40
3.3	PROSJEKTGJENNOMFØRINGEN	41
3.3.1	<i>Utvalg av informanter</i>	42
3.3.2	<i>Prosjektgjennomføringens sju faser</i>	43
3.4	MIN FORSKERROLLE	46
3.5	RELABILITET OG TROVERDIGHET	48
3.6	ETISKE PERSPEKTIVER	50
4.	DRØFTING OG RESULTAT	52
4.1	VURDERING	52
4.1.1	<i>Kartlegging. Hva gjøres videre?</i>	53
4.1.2	<i>Vurdering for læring</i>	55
4.1.3	<i>Vurdering av læring</i>	56
4.1.4	<i>Oppsummering</i>	56
4.2	TILRETTELEGGING	57
4.2.1	<i>Grupper/ I klasserommet</i>	57
4.2.2	<i>Lesefres</i>	59
4.2.3	<i>Lesestrategier</i>	60
4.2.4	<i>Læringsplan</i>	62
4.2.5	<i>Andre hjelpemidler</i>	63
4.2.6	<i>Samarbeid</i>	63
4.2.7	<i>Oppsummering</i>	65
4.3	INFORMASJON TIL HJEMMET	65
4.3.1	<i>Oppsummering</i>	66
4.4	KONKLUSJON	67
	LITTERATURLISTE	69
	VEDLEGG 1 BREV FRA HØGSKOLEN	75
	VEDLEGG 2 INTERVJUGUIDE	77

FIGURER OG TABELLER

Figur 1 ”Faktorer som må til for å kunne å lese”.....	18
Figur 2 ” Forholdet mellom lesestrategier, bakgrunnskunnskap og lesemotivasjon”	21
Figur 3 ”Kognitive prosesser i skriving.....	24
Figur 4 ”Den komplekse lærerrollen”.....	33
Tabell 1 ” En oversikt over hvilke kartleggingsprøver i lesing og skriving som er pålagt av kommunen på de ulike trinnene.”.....	14
Tabell 2 ”Lengde på notatene og varighet av intervjuene”.....	44

Norsk sammendrag

Denne studien tar utgangspunkt i mine egne erfaringer som faglærer, kontaktlærer, spesialpedagog og særskilt norskopplæringslærer. Mine erfaringer ser jeg i samsvar med et økende krav om at stadig mer av lærerens arbeidstid blir brukt til skriftlig dokumentasjon av elevens prestasjoner. Den dokumentasjonen jeg har fokusert på her, er kartleggingsprøver som omhandler lesing og skriving.

Problemstillingen i denne studien er: *Hvordan bruker lærere på mellomtrinnet de obligatoriske kartleggingsprøvene som en ressurs for å tilrettelegge sin undervisning til elever med lese- og skrivevansker?* Jeg tar her utgangspunkt i lærere som bruker kartleggingsresultatene for å tilrettelegge for elever med lese og skrivevansker.

Dette er en kvalitativ studie hvor det empiriske materialet bygger på to halvstrukturerte intervjuer med to lærere som arbeider på mellomtrinnet ved samme skole. Det empiriske materialet blir analysert opp mot teori om lesing og skriving, kartlegging og egen lærerrolle.

Studien viser at begge disse lærerne har mye lik praksis rundt tilpasset opplæring etter §3-1 i Opplæringslova (2014). Den obligatoriske kartleggingen begge disse lærerne har gjennomført i sin klasse, er Carlsten sin Lesetest. Utenom det har læreren på femte trinn kartlagt med Nasjonale prøver og læreren på sjuende trinn har kartlagt med S40, Ordkjedetesten og STAS. På sjuende trinn blir elevene retestet for å sjekke om tiltakene som er satt i verk, har fungert. De tidligere årene har imidlertid kun de elevene som vekker bekymring, blitt retestet. Studien viser at begge lærerne bruker kartleggingsresultatene til å dele inn klassen etter nivåer på veiledet lesing og skriving. Resultatet av kartleggingen brukes også, i samarbeid med foreldrene, til å teste elever som vekker bekymring med individuelle tester og til å velge ut kandidater til ulike typer kursing, som blant annet «lesefres». Dette er en type lesekurs hvor eleven blir forberedt på fremtidige tekster i ulike lesefag og hvor de lærer ulike lesestrategier. Begge lærerne brukte mye av undervisningen på å lære elevene ulike lesestrategier som for eksempel knyttneveregelen, begrepskart og bruk av elevens forkunnskaper. Deres forklaringer om egen praksis viser at de kjenner til sine elevers proksimale sone (Vygotskij, 2001). Flere ulike elementer i deres praksis samsvarer med Mortimores (referert i Salen, 2003) liste for å fremme positiv læring hos elevene.

Engelsk sammendrag (abstract)

This study is based on my own experiences as a teacher, tutor, special education and special tuition teacher. My experiences do I comply with increasing demands that a growing proportion of teacher hours are used for written documentation of the student's performance. And the documentation I have focused on here is mapping tests concerning reading and writing.

My topic question in this study is: How do teachers at the intermediate stage use the compulsory assessment tests as a resource to facilitate their teaching of students with reading and writing difficulties? And then I take the basis of teachers who use survey results to facilitate the students with reading and writing difficulties.

This is a qualitative study where the empirical material based on two semi-structured interviews with two teachers working at the same school in fifth to seventh grade. The empirical material is analysed against theory of reading and writing, mapping and role of the teacher.

The study shows that both of these teachers have a lot of similar practices around customized training after §3-1 of the Education Act (2014). The obligatory mapping both of these teachers have completed in their classes is Carlsten's Reading Test. Besides the teacher has the fifth step mapped with national tests and teacher in seventh grade has discussed with the S40, Ordskjedetesten and STAS. Seventh grade students are retested to check whether the measures that have been implemented have worked, while the previous years, only students of concern has been retested. The study shows that both teachers use survey results to divide the class by levels of guided reading and writing, working with parents, test students raising concerns with individual tests and to select candidates for the various types of courses including reading milling, which is a type of reading course where the student is prepared for future texts in different reading exercises and how they learn different reading strategies. Both teachers spent a lot of instruction to teach students different reading strategies such as fist rule, concept maps and using student's proficiency. Their explanations of their practice show that they know their students proximal zone (Vygotsky, 2001). Several different elements in their practice matches Mortimores (referenced in Salen, 2003) list to promote positive learning for students.

1. Innledning

I dette innledende kapittelet blir det presentert ulike forklaringer på hvorfor jeg har valgt å skrive om dette temaet (1.1). Videre i kapittelet følger problemstillingen (1.2) og hvordan jeg har kommet frem til den. Deretter følger et delkapittel hvor noen sentrale begreper (1.3) blir forklart i henhold til oppgaven. I slutten av kapittelet presenteres det hvordan oppgaven er bygget opp (1.4).

1.1 Tema og bakgrunn

Alle elever har, etter §1-3 i Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (2014) (heretter Opplæringslova), krav på tilpasset opplæring ut fra sine forutsetninger. Det handler om hva skolen gjør for at eleven skal få et best mulig utbytte av skolens opplæring. Det kan for eksempel være hvordan opplæringen er organisert, valg av arbeidsmåter og metoder, læringsstrategier, oppgavenes vanskelighetsgrad, hvilket tempo en skal lære i, graden av måloppnåelse og lignende. Det er ikke slik at kompetansemålene skal endres for hver elev, men graden av måloppnåelsen kan være forskjellig fra elev til elev (Utdanningsdirektorater, 2014c). Dette er gjeldende for både evnerike elever, de som har lærevansker og de som verken er evnerike eller har lærevansker. Et verktøy for å finne ut mer om disse elevenes kompetanse er nevnte kartleggingsprøver. I denne studien har jeg valgt å gå nærmere inn på hvordan resultatene på kartleggingsprøvene blir brukt av mine informanter for å tilrettelegge undervisningen for elever med lese- og skrivevansker.

Det er flere grunner til at jeg ønsker å finne ut mer om dette temaet. For det første har jeg gjennom mine åtte år som lærer, hvor jeg har arbeidet på fem ulike skoler i to forskjellige kommuner, sett mye ulik praksis rundt dette temaet. Jeg har selv jobbet som kontaktlærer, spesialpedagog, styringslærer og som særskilt norskopplæringslærer for elever fra språklige minoriteter. Det har gitt meg muligheten til å observere hvordan andre lærere arbeider. Gjennom de observasjonene har jeg sett mye ulik praksis ved bruk av kartlegging på klassenivå. Jeg har observert lærere som bruker kartleggingen som et verktøy i sin daglige undervisning, og jeg har opplevd lærere som ser på kartlegging som en ren belastning i sin lærerpraksis. På den måten har jeg mye taus kunnskap om dette temaet. Jeg har derfor valgt å intervju to lærere for å finne ut hvordan de bruker kartleggingsresultatet i ettertid for å tilrettelegge for elever som har vansker med lesing og skriving. Grunnen til at jeg vil se

nærmere på det er at jeg har opplevd flere tilfeller hvor lærere litt overaskende finner ut at de har en eller flere elever i sin gruppe som ligger langt etter de andre i lesing og skriving. Dette oppdages ved at eleven skårer under kritisk grense på en kartleggingsprøve. Jeg har i flere tilfeller opplevd at læreren søker spesialpedagogene på skolen om hjelp, og at de ønsker kontakt med Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (heretter PPT) med en gang, med ønske om at disse elevene må få spesialundervisning. Dette gjøres før det er satt i verk tiltak på de elevene det gjelder. Ettersom en elev har krav på tilpasset opplæring jf. §1-3 i Opplæringslova (2014), må læreren kunne gjøre noe selv før de søker råd videre i systemet. Jeg har en hypotese om at lærere som er gode på å tilpasse opplæringen i sitt klasserom, også vil bidra til å redusere behovet for spesialundervisning etter §5-1 i Opplæringslova (2014).

En annen grunn til at jeg vil gå nærmere inn på dette feltet, er at det går med mer og mer tid til å dokumentere hva elevene gjør. Dette er et mye diskutert tema i media, blant politikere, lærere og lærerorganisasjoner (Norsk Lektorlag, s.a, Utdanningsforbundet, s.a.) Kartlegging er en type dokumentasjon som lærerne bruker mye tid på i løpet av et undervisningsår. De blir pålagt å skrive rapporter, og noen opplever at rapporteringen stjeler tiden som blant annet skal brukes til å planlegge undervisning. Ettersom lærere er pålagt å gjennomføre de ulike kartleggingsprøvene, er det av interesse å finne ut hvordan de kan bruke disse som en ressurs for å tilpasse sin undervisning. Her velger jeg kun å fokusere på kartleggingsresultater som bare er en liten del av all dokumentasjon som foregår i skolen.

Nasjonale prøver har brakt en stor diskusjon på banen her i Norge. Resultatene fra Nasjonale prøver blir offentliggjort og skoler blir sammenlignet. Prøvene blir brukt til å rangere landets beste og dårligste skoler (Slemmen, 2010). Det samme med PISA- undersøkelsene der land sammenlignes med hverandre. Lily Eskilsen Garcia er president for verdens største lærerfagforening, National Education Association, og hun forteller at slik testing har blitt en besettelse i USA. Det finnes eksempler på skoler hvor de som presterer dårlig på kartlegging er blitt plaget, trakassert og oppfordret til å slutte for å få opp skolens snittresultater. Hun forteller videre om folk som tror at elever som presterer dårlig, har dårlige lærere og elever som presterer bra og får gode resultater har gode lærere. Hun forteller at tilstandene i Norge ikke er slik ennå, men oppfordrer likevel alle til å si ifra til politikerne, slik utviklingen ikke blir slik også i Norge (i Vik, 2015). Kartleggingsprøvene i lesing, som er utviklet av lesesenteret i Stavanger, har også ført til at skoler og kommuner sammenligner resultater seg i mellom, slik som ved Nasjonale prøver og PISA-undersøkelsene. Resultatene blir da brukt til kun å fremheve skolenes gode resultater, istedenfor å fange opp de som strever med

lesingen. Slik mister også prøven sin hensikt, ved at skolen kun fokuserer på å prestere best mulig for å hevde seg overfor andre skoler og kommuner (Lesesenteret, 2014a).

Et nylig eksempel på motstand er to lærere fra Sandefjord som sa tydelig i fra at de ikke ønsket å krysse av i skjemaer for om seksåringer hadde oppnådd målene. De trosset politikerne i kommunen som hadde pålagt lærerne til å fylle ut et skjema for elevens måloppnåelse. Dette omstridte skjemaet var noe Sandefjord kommune hadde vedtatt å ta i bruk i skoleåret 2011/2012. Der skulle det krysses av om måloppnåelsen var nådd ”under forventet”, ”tilfredsstillende” eller ”over forventet”. Lærerne mente at det hører til deres arbeid å vurdere hver enkelt elev i henhold til vurderingsforskriften, samt lov- og læreplanverk, men at et slik avkryssingsskjema med karakterlignende begreper, ikke er for elevens beste og at det ikke fremmer læring. De hadde laget halvårsvurderinger og ”fremovermeldinger” til elevene og elevens foreldre slik lovverket pålegger, som også arbeidsgiver har tilgang til. Det er kun det ene avkryssingsskjemaet som kommunen påla dem å krysse av i, som de nektet å fylle ut. Dette førte til store diskusjoner, og lærerne ble truet med oppsigelse. Det var også 40 andre lærere som nektet å fylle ut det samme skjemaet. Foreldrene gav sin støtte til lærerne, blant annet gjennom Facebook (Korsmo, 2014).

Det stadige økende kravet til dokumentasjon blir ofte nevnt i ulike diskusjoner rundt læreryrket. Norsk Lektorlag (s.a.) foretok en undersøkelse hvor 1000 lektorer i grunnskolen og i videregående skole svarte. Der svarte 8 av 10 lektorer at rapportering og dokumentasjon er den største tidstyven i skolen. Lærerstreiken som var sommeren og høsten 2014 hadde stort fokus på det økende kravet til dokumentasjon. Utdanningsforbundet (s.a.) hevder at testing av elevene har økt. I tillegg er det blitt et økende krav til at testene skal formaliseres. Det er ikke bestandig det er skolen eller lærerne som ønsker at de ulike testene skal tas i bruk, men testene skal måle skolens utvikling. Det er noe som skolen er pålagt nasjonalt eller lokalt. ”Grisen blir ikke tykkere av å veies hele tiden.” sier Utdanningsforbundet (s.a.) og utdyper at det er liten vits i å drive med testing og rapportering hvis en ikke har tid til å følge det opp.

Selv om det er motstand mot det stadige økende kravet til dokumentasjon, har elevene og foreldrene rettigheter om som står nedskrevet i Forskrift til opplæringsloven (2014). På systemnivå er § 2-1, § 2-2 og § 2-4 relevante. I § 2-1 er det skrevet om skolebasert vurdering. Det handler om at skolen jevnlig må vurdere i hvilken grad organiseringen, tilrettelegginga og gjennomføringen av opplæringen fører til at målene i K06 blir nådd. Det

er skoleeierens ansvar å følge dette opp. I § 2-2 er det skrevet om rapportering fra kommunen til fylkeskommunen. Essensen der er at skoleeieren skal bidra til å etablere administrative systemer, innhente statistiske og andre opplysninger som er nødvendig for å vurdere tilstanden og utviklingen til opplæringen. § 2-4 omhandler prøver og undersøkelser som elever skal delta på. Det er prøver som departementet har bestemt at skolen skal gjennomføre, og det er skoleeier sitt ansvar at det blir gjort.

De individuelle rettighetene til elevene i Forskrift til opplæringslova (2014) er § 3-1 og § 3-2. § 3-1 som heter Rett til vurdering. Med fokuset rettet mot elever i grunnskolen fremkommer det at de har en rett til underveisvurdering, sluttvurdering og en dokumentasjon av opplæringen. I § 3-2 fremkommer formålet med vurderingen. Formålet etter § 3-2 er å fremme læring underveis, utrykke kompetansen til eleven underveis og når et fag avsluttes. Vurderingen skal gi god tilbakemelding og veiledning til eleven. Underveisvurdering skal brukes i læreprosessen som et grunnlag for tilpasset opplæring, og til å bidra til at eleven øker kompetansen sin i faget. Sluttvurdering skal gi informasjon om elevens kompetanse når opplæringen av faget blir avsluttet. Mer utdypende om sluttvurdering og underveisvurdering kan leses i delkapittel 2.2.1.

§ 20-3 i Forskrift til Opplæringslova (2014) som heter Foreldresamarbeid i Grunnskole forteller hvilke rettigheter foreldrene har. Der står det at de har rett til to samtaler med kontaktlærer i året hvor de får vite sitt barns kompetanse i de ulike fagene, og hvordan det arbeider. De skal også få vite hvordan de kan samarbeide med skolen om elevens læring. Foreldrene har rett til å få beskjed muntlig eller skriftlig hvis det ikke er nok grunnlag til å gi eleven vurdering i et fag, eller om annen viktig informasjon om eleven. Når det gjelder barneskolen, hvor det ikke settes karakterer, kan det blant annet bety at i kartleggingsprøver, som er en form for vurdering, har foreldrene en rett til å få vite når eget barns resultater vekker bekymring.

Kort sammenfattet kan en si at mine egne erfaringer som lærer, diskusjonen rundt til dels unødvendig rapportering som stjeler mye tid, og i hvilken grad kartleggingsresultater skal offentliggjøres for at skoler skal kunne sammenlignes, er bakgrunnen for valget av temaet i denne studien.

1.2 Problemstilling

Min problemstilling baserer seg på mine egne erfaringer og tause kunnskap rundt læreryrket og debatten rundt lærernes økende krav til dokumentasjon og rapportering. Derfor har jeg i min studie rettet fokus på læreres praksis med kartlegging som vurdering og hvordan denne blir brukt for å hjelpe elever med lese og skrivevansker. Min problemstilling som jeg ønsket å finne svar på er:

Hvordan bruker lærere på mellomtrinnet de obligatoriske kartleggingsprøvene som en ressurs til å tilrettelegge sin undervisning for elever med lese- og skrivevansker?

Spørreordet ”hvordan” forutsetter at lærere faktisk bruker kartleggingsprøvene som en ressurs. Derfor informerte jeg skolene som jeg tok kontakt med i forbindelse med studien at jeg ønsket lærere som brukte kartleggingsprøvene i lesing og skriving på en positiv måte. I den sammenheng kan ikke studien generaliseres, men heller sees på som en ressurs for andre lærere som ønsker å bruke kartleggingsverktøyet på samme måte.

1.3 Begrepsavklaringer

Jeg har valgt å rette fokuset mot *den obligatoriske kartleggingen*. Med den obligatoriske kartleggingen mener jeg de prøvene læreren er pålagt til å gjennomføre på skolenivå. Det er de gruppeprøvene som kommune eller stat har bestemt skal gjennomføres på de ulike trinnene. Kommunen som jeg har foretatt min studie i, har et kartleggingshjul som viser hvilke kartleggingsprøver som skal gjennomføres, av hvilket trinn, og når på året prøven skal gjennomføres. Her følger en tabell som viser hvilke trinn som er pålagt å gjennomføre hvilke prøver i den kommunen hvor min studie er foretatt.

	1. trinn	2. trinn	3. trinn	4. trinn	5. trinn	6. trinn	7. trinn
KTI (kontrollert tegneiaktakelse)	X						
Utdanningsdirektoratet kartlegging av leseferdighet	X	X	X				
IL-basis	X	X					
Mini SL 1 (Setningsleseprøve)		X					
Mini SL 2 (Setningsleseprøve)			X				
STAS (Standardisert Test i Avkoding og Staving)				X		X	
Carlstens Leseprøve				X		X	X
Nasjonale prøver i lesing					X		
Ordkjedetesten				X			X
S40 (Setningsleseprøve)				X			X

Tabell 1 En oversikt over hvilke kartleggingsprøver i lesing og skriving som er pålagt av kommunen på de ulike trinnene.

I denne tabellen er det krysset av under de ulike trinnene for hvilke kartleggingsprøver som skal gjennomføres det skoleåret.

Kritisk grense er et begrep som blir brukt i intervjuene av informantene og i drøftingene av intervjuene. Det betyr det samme som en bekymringsgrense. I ulike dataprogrammer kan det for eksempel blir en rød farge på de områdene/oppgavene en elev presterer svakt på. Da har de skåret under bekymringsgrensa eller kritisk grense.

Taus kunnskap er et begrep som går igjen i min oppgave. Michael Polanyi (2000, s.16) skriver at taus kunnskap er at ”vi kan vite mer enn vi kan si”. I mitt tilfelle vil det være at jeg sitter inne med kunnskap ut fra mine egne erfaringer som lærer. Denne kunnskapen kan

jeg imidlertid ikke forklare med ord. For eksempel kan jeg vite hvordan det er best å organisere timen for en elev jeg kjenner godt, eller en elevgruppe som jeg kjenner godt fra jeg ser den eller de komme inn i rommet. Dette er noe jeg vet, men kanskje ikke kan forklare andre. Grunnen er at jeg kjenner eleven eller elevgruppen så godt, at jeg har gjort meg opp erfaringer som jeg nå kan dra nytte av. Et annet eksempel kan være at jeg kan vite hvordan jeg skal tilrettelegge leseopplæringen til en elev som synes lesing er vanskelig. Dette kan jeg ut fra at jeg har gjort det med tilsvarende elever før. Dette er taus kunnskap som jeg bruker i min yrkesutøvelse og som jeg i dette tilfellet vil ha med meg i intervjuene og analysen av intervjuene.

1.4 Oppbyggingen av oppgaven

Oppgaven er delt inn i fire kapitler. Dette første kapittelet er Innledningen til oppgaven hvor jeg presenterer temaet og bakgrunnen for problemstillingen, problemstillingen og hvordan oppgaven er organisert.

Kapittel 2 er et teorikapittel. Det omhandler teori om lesing og skriving, vurdering og lærerrollen. I teorien om lesing og skriving har jeg valgt å bruke Vygotskij sine teoriperspektiver om kognitiv teori, sosiokulturell teori og utviklingsorienterte perspektiver. Jeg har også skrevet noe om skriving og utviklingen av det i et eget avsnitt, men det henger allikevel tett i sammen med lesing selv om skriveutviklingen utvikler seg på en egen måte sammen med leseutviklingen. Teoridelen om vurdering omhandler vurdering for og av læring og av kartlegging. Det er også skrevet om et lite utvalg kartleggingsprøver innenfor lesing og skriving. Den siste delen i dette kapittelet handler om lærerrollen, hvor fokuset er på den komplekse lærerrollen og kravet om tilpasset opplæring.

I kapittel 3 er det gjort rede for metoden jeg har brukt og vitenskapsteorien. Der er det skrevet om det kvalitative forskningsintervjuet og hvordan jeg har brukt det i min studie. Det omhandler også det vitenskapelige fokuset mitt som er fenomenologi og hermeneutikk. Dette kapittelet handler i tillegg om min prosess for å samle inn data, relabiliteten og troverdigheten i oppgaven og etiske perspektiver som jeg møtte på i min studie.

Kapittel 4 omhandler drøfting og resultatet av studien. Empirien blir analysert og knyttet opp mot teorien fra et hermeneutisk perspektiv. Kapittelet er delt inn i ulike temaer som knyttes

opp mot problemstillingen. Helt til slutt i kapitlet er det en konklusjon hvor problemstillingen besvares.

2. Teori

I dette kapittelet presenterer jeg ulike teoretiske perspektiver som belyser problemstillingen min. Det er delt inn i tre delkapitler. Det starter med lesing og skriving (2.1) og hvordan det normalt utvikler seg ut fra kognitiv teori, sosiokulturell teori og utviklingsorienterte teorier. I det samme underkapittelet er det skrevet om lesestrategier, skriving og lese- og skrivevansker. Det neste underkapittelet (2.2) handler om vurdering, da mitt fokus i studien er kartlegging, som er en del av vurderingspraksisen i skolen. Det er derfor nødvendig å gå mer detaljert inn på vurdering for læring, vurdering av læring og kartlegging i dette underkapittelet. I det siste underkapittelet (2.3) som omhandler lærerrollen, fokuseres det på den komplekse lærerrollen knyttet opp mot elevenes rettighet om tilpasset opplæring.

2.1 Lesing og skriving

Det finnes flere ulike definisjoner på lesing. Enkelte steder er det definert som en teknikk etter et kodesystem, mens andre steder defineres det som en kommunikasjonsprosess på høyt intellektuelt og kulturelt nivå (Salen, 2003). Ut fra hva Salen (2003, s.49) skriver er fagfolk nå enige om ”at lesing på høyt nivå er en sammensatt prosess som omfatter språkets formside, innholdsside og bruksside.” Lesing er sett på som noe du har eller ikke har. Dette er et enkelt syn på lesing. Enten har du en leseferdighet eller så har du det ikke. Har du det ikke er du analfabet. Her i Norge er skolegang en rettighet, så her er vi mer opptatt av å ha en funksjonell leseferdighet i motsetning til for eksempel et utviklingsland (Gabrielsen, 2003).

I dagens samfunn, som blir kalt informasjonssamfunnet, har vi blitt mer opptatt av hvor godt folk leser. Vi er ikke lenger bare opptatt av om de kan lese og skrive. Her må en kunne nyttiggjøre seg av lesingen sin slik at en kan klare å skille ut hva som er viktig i all skriftbasert informasjon som en møter i det daglige (Gabrielsen, 2003). Derfor er lesing noe alle må kunne for å forstå samfunnet. Vi leser mye bevisst og ubevisst hver dag, som for eksempel reklameplakater, busstabeller, internett, reklame, SMS, på sosiale medier og lignende. Dette er en ferdighet det er forventet at en skal lære å beherske. Det er det imidlertid ikke alle som gjør. Har du vansker med lesing, vil du mest sannsynlig ha vanskeligheter med skriving også. Både lesing og skriving er grunnleggende ferdigheter i Kunnskapsløftet (heretter K06) (Utdanningsdirektoratet, 2012b). En av de store utfordringene i skolen er de 10 – 15% av elevene som har vansker med å lære seg å lese

funksjonelt (Salen, 2003). En funksjonell leseferdighet er noe en trenger for å kunne vite hva som er viktig av den skriftlige informasjonen en møter hver dag.

Videre i dette kapittelet følger kognitiv teori, sosiokulturell teori og utviklingsorienterte perspektiver i forbindelse med lesing. Deretter vil det være fokus på ulike lesestrategier samt skriving. Til slutt vil det handle om lese- og skrivevansker.

2.1.1 Kognitiv teori

Kognitive teorier for å lære å lese omhandler bl.a. at en skal beherske avkoding og forståelsen av lesingen. For en som ikke har lest så lenge, vil både avkoding og forståelsen være en kontrollert prosess. Men desto mer en leser og utvikler avkodingsferdighetene slik at det blir automatisert, vil de kognitive kreftene som tidligere ble brukt til avkoding, heller bli brukt på forståelsesprosessen (Kulbrandstad, 2003). Avkodingen er noe som må automatiseres, derfor må en lese mye. Forståelse er en prosess hvor leseren selv må være aktiv for å finne mening ut fra egen bakgrunnskunnskap (Kulbrandstad, 2003). Her følger en kognitiv modell som viser hva som må til for å kunne lese.



Figur 1. Faktorer som må til for å kunne lese.

Denne figuren illustrerer at avkoding x forståelse = lesing. Har du de faktorene på plass kan du lese, men en tredje faktor som er like viktig er motivasjonen (Salen, 2003).

Vygotskijs overordnede perspektiv er at tenkning og språkbruk er en enhet. Denne enheten er et resultat av menneskets utvikling. Språkbruken uttrykker tankene, og tenkingen skjer ved hjelp av språkbruken. Derfor mente han at språkbruken og tenkingen bare kunne studeres samtidig. Han skiller mellom to ulike måter på hvordan begreper læres. Det ene er

dagligdagse begreper som barn lærer gjennom å delta i samhandling med andre. Det andre er begreper som blir tilegnet gjennom systematisk tilrettelegging av læring, altså vitenskapelige begreper (Vygotskij, 2001). Skolen hjelper til med avkodingen når et barn skal lære å lese, men forståelsen må en se i sammenheng med det enkeltes barns bakgrunnskunnskap. I denne sammenheng må læreren tenke igjennom hvordan en kan utnytte barnets bakgrunnskunnskap (Kulbrandstad, 2003).

Kognitive teorier kan knyttes til kartleggingsresultater og tilrettelegging for elever med lese- og skrivevansker i den forstand at om en oppdager at en elev har svak leseforståelse, kan det bl.a. skyldes at avkodingen ikke er automatisert. Ut fra resultatene kan en så finne hvilke tiltak som må gjøres for å hjelpe den eller de elevene.

2.1.2 Sosiokulturelle teorier

Begrepene litterasitet/ skriftkyndighet og lesing som sosial praksis/ lese og skrivehendinger er sentrale innenfor sosiokulturelle teorier. I de sosiokulturelle teoriene er det viktig at lesing ikke kun gjelder lesing i en bok, men at det også foregår i sosiale samhandlingssituasjoner. Studier av barns tilnærming til lesing og skriving i eget hjemmemiljø har vist at barns veier til skriftspråket er mangfoldig. I skolesammenheng bør en derfor lære elevene å bruke lesing og skriving i flere ulike situasjoner og å bruke flere ulike typer tekster (Kulbrandstad, 2003).

Vygotskij hevdet at et barn blir født inn i et bestemt kulturelt, økonomisk og sosialt miljø. Det miljøet du fødes inn i bestemmer hvilke muligheter du har for å utvikle deg eller hvilke måter det begrenser din utvikling. Det vil være stor forskjell på å bli født i Norge eller i Russland (Jerlang og Ringstad, 2001).

Sosiokulturelle teorier knyttet opp mot tilrettelegging for elever med lese og skrivevansker kan sees i sammenheng med hvordan skolen legger til rette for at elevene skal møte ulike typer tekster både når det gjelder lesing og skriving.

2.1.3 Utviklingsorienterte perspektiver

I leseutviklingen går barnet gjennom ulike stadier. Høien og Lundberg (2000) foreslår fire leseutviklingsstadier:

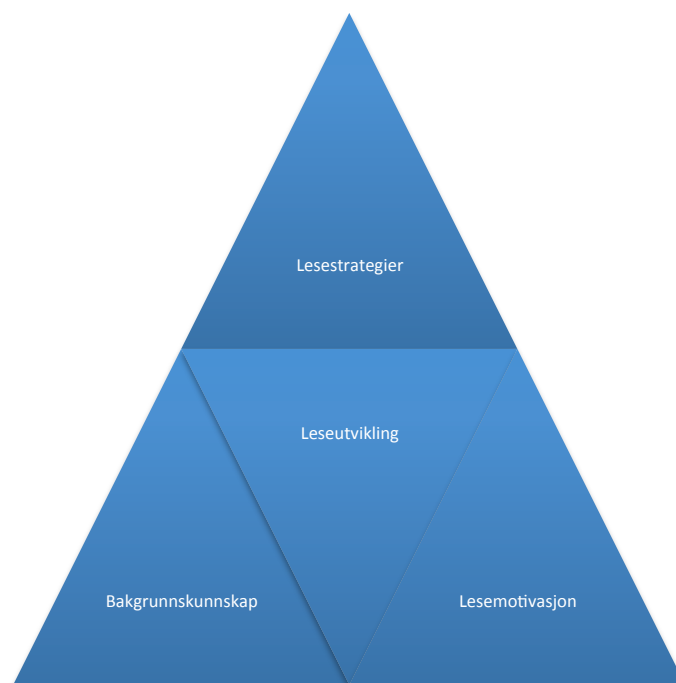
1. Pseudolesing hvor barn i førskolealder for eksempel gjenkjenner ulike butikkskilt, melkekartongen og lignende ut ifra logoer.

2. Det logografisk – visuelle stadiet, hvor en lærer barnet å gjenkjenne et ord utfra visuelle særtrekk ved ordet og ordets mening. Her kjenner barnet igjen flere ord selv om bokstavene ikke er lært, og barnet enda ikke har forstått det alfabetiske prinsippet.
3. Det alfabetisk-fonologiske stadiet, hvor det kreves at en har analytiske ferdigheter og kunnskaper om forbindelsen mellom bokstavens form og lyd.
4. Det ortografisk-morfemiske stadiet. Det er når barnet begynner å automatisere og gjenkjenne ord. Barnet klarer nå å lese at brannbil består av morfemene brann og bil.

Oddhild Godøy ved Bredtvet kompetansesenter har oversatt en leseutviklingsmodell etter Spear- Swerling og Sternberg (referert i Godøy og Monsrud, 2008, s. 13). Den gjelder for elever med normal leseutvikling. Den er delt inn i seks stadier:

1. Ordgjenkjenning ved hjelp av visuelle holdepunkter.
2. Ordgjenkjenning ved hjelp av fonologiske holdepunkter.
3. Kontrollert ordgjenkjenning.
4. Automatisk ordgjenkjenning.
5. Strategisk lesing.
6. Avansert lesing (s. 13).

Leseutviklingsmodellen til Spear-, Swerling og Sternberg strekker seg lenger ut i leseutviklingen enn modellen til Høien og Lundberg. Høien og Lundberg starter leseutviklingen tidligere. Det første stadiet deres starter før det første stadiet til Spear-, Swerling og Sternberg. De har med den logografiske leseren, noe Spear-, Swerling og Sternberg utelater. Høien og Lundbergs leseutviklingsstadiet to tilsvarer Spear-, Swerling og Sternbergs første stadiet. Dette handler om å gjenkjenne ord ut fra visuelle særtrekk. Høien og Lundbergs stadiet tre er likt som Spear-, Swerling og Sternberg stadiet to. Der omhandler fonologien hvor en gjenkjenner form og lyd. Det fjerde og siste stadiet til Høien og Lundberg handler om automatisering og gjenkjenning av ord, noe som likner Spear-, Swerling og Sternbergs stadiet tre og fire. Spear-, Swerling og Sternberg har med to stadier mer enn Høien og Lundberg. Deres modell går med andre ord videre fra det å ha knekt lesekode. De fortsetter til den andre leseopplæringen. Den andre leseopplæringen er leseopplæringen som hovedsakelig skjer på mellomtrinnet. Da må en ta i bruk og forstå det en leser på en annen måte enn tidligere. Det er da en begynner å bli en god leser. En må benytte seg av bakgrunnskunnskapen sin aktivt og bevisst for å forstå en tekst. Det er først da en har utviklet gode lesestrategier, bakgrunnskunnskaper og lesemotivasjon (Anmarkrud og Refsahl, 2010). Her er en modell som viser hvor viktig de tre faktorene er for leseutviklingen videre.



Figur 2 Forholdet mellom lesestrategier, bakgrunnskunnskap og leseutvikling

Figur 2 viser forholdet mellom strategier, kunnskap og motivasjon. Har en elev for eksempel utviklet gode lesestrategier blir resultatet ofte bedre forståelse og dermed oppnår eleven mer kunnskap. Eleven vil også oppnå flere mestringsopplevelser som resulterer i bedre motivasjon. Figur 2 viser hvor tett dette henger sammen i leseutviklingen (Anmarksrud og Refsahl, 2010).

En kritikk mot de ulike stadiene er at det kan være vanskelig å avgjøre når leseutviklingen starter og når leseutviklingen slutter. Det er lett å tenke at leseutviklingen starter når en starter på skolen. Det er også en vanlig tenkemåte at lesing er noe en lærer seg en gang for alle. Men her tenker en kun på det å knekke lesekoden. Før var det et stort fokus på leseutviklingen på småskoletrinnet og starten av mellomtrinnet. Elevene har blitt oppfordret til å lese mye for å øke lesehastigheten. Men nå i det seinere har leseutviklingen for ungdomsskoleelever og voksne fått et økt fokus. En er også opptatt av hvor godt de leser, særlig med fokus på den digitale verden (Kulbrandstad, 2003). En har bruk for funksjonell leseferdighet og det er avhengig av hva som kreves der du lever. Barn og voksne i Norge har et større krav til sin leseferdighet enn barn og voksne i for eksempel utviklingsland. Det å oppnå funksjonell leseferdighet må vurderes ut fra hva som kreves i det samfunnet du lever i (Gabrielsen, 2003).

Vygotskij hevder at utviklingen går fra separate funksjoner til funksjonelle systemer. Kognitive prosesser som hukommelse, oppmerksomhet og beslutninger blir integrert og virker sammen (Bråten, 1996). Han hevder også at all intellektuell utvikling og all tenkning startet med en sosial handling. Eleven gjør noe sammen med andre, i en samarbeidssituasjon, før eleven kan gjøre det samme alene (Imsen, 1998, Jerlang og Ringstad, 2001). Der kan en tenke på barnets utviklingssoner. Den faktiske utviklingssonen er hva barnet kan mestre alene mens det potensielle utviklingsnivået er hva barnet kan gjøre med veiledning. Avstanden mellom disse utviklingssonene kalles *den nærmeste utviklingssonen* eller *den proksimale sonen* (Vygotskij, 2001). Vygotskij mener også at utvikling er et resultat av flere utviklingsprinsipper. De ulike prinsippene kan være gjeldene med ulik styrke i forskjellige perioder av livet (Imsen, 1998). Han hevder at læring ikke er avhengig av utviklingsnivå, men at læring er en pådriver til utviklingsnivået (Vygotskij, 2001). Hvis en setter dette i sammenheng med leseutvikling, kan en tenke at barn utvikler seg i forskjellig tempo. Barn i samme klasse ligger på forskjellige stadier i leseutviklingsmodellen til forskjellige tider. De utvikler seg både ulikt og i forskjellig tempo (Anmarksrud og Refsahl, 2010).

Utviklingsorienterte perspektiver handler om at læreren vet på hvilket stadium elevene er i modellene, og hva som skal til for å hjelpe dem videre i leseutviklingen, blant annet ut fra hva kartleggingsresultater tilsier.

2.1.4 Lesestrategier

Lesestrategier har kommet inn i den norske skole gjennom store internasjonale undersøkelser som PISA og PIRLS. Disse påviste at norske barn ikke var så gode i lesing som en hadde håpet. I den forbindelse fant en ut at norske barn kunne for lite om lesestrategier, og det ble sett på som en av årsakene til at norske barn skåret svakt på PISA og PIRLS sine målinger (Anmarksrud og Refsahl, 2010).

Anmarksrud og Refsahl (2010, s. 14) definerer at lesestrategier er ”det en leser gjør ut over det han eller hun må gjøre for å lese en tekst”. Forklart på en annen måte vil det si at alle de anstrengelsene eleven gjør ut over det å avkode selve teksten. Hva gjør eleven for å forstå og lære seg innholdet i selve teksten? Eleven kan for eksempel streke under viktige ord, lage sammendrag eller stille seg spørsmål til teksten. En elev må lære seg hvilken strategi som er mest nyttig å bruke til hvilken type tekst. En kan dele strategiene i fire områder: repeteringsstrategier, utdypingsstrategier, organiseringsstrategier og overvåkningsstrategier.

Eksempler på repeteringsstrategier er å streke under ord og setninger, avskrift av sentrale setninger eller avsnitt, lese deler av teksten om igjen eller bruke visuelle holdepunkter for å huske. Eksempler på utdypingsstrategier kan være forkunnskaper om temaet, se på bilder og overskrifter i teksten før en leser, stille spørsmål og finne svar i teksten, tenke fremover om hva som kommer, sammenfatte teksten med egne ord og lignende. Organiseringsstrategier kan for eksempel være tankekart, kolonnenotater, begrepskart eller lignende. Eksempler på overvåkningsstrategier kan være å vurdere vanskegraden på teksten med for eksempel knyttneveregeleken, gjenfortelle innholdet til en annen uten å se i teksten, stille seg selv spørsmål og svare uten å se i teksten og andre lignende strategier. Ved å lære seg flere strategier kan en elev etter hvert finne ut hvilken strategi som egner seg best til hvilke tekst (Anmarksrud og Refsahl, 2010).

Lesestrategier sett i lys av tilretteleggingen for elever med lese og skrivevansker, er at det å kunne noen strategier kan hjelpe elever med hva de skal ta utgangspunkt i når de møter en ukjent tekst.

2.1.5 Skrivning

Skriving brukes til kommunikasjon og meningsformidling, til refleksjon og opplevelser. Det skal også bidra til forståelse og bedre leseferdigheter, og er derfor relevant for problemstillingen min. En kan dele skriving inn i et teknisk aspekt, som er staveferdigheter, og et meningsaspekt. Når en arbeider med elever, kan det være viktig å skille mellom å formidle et innhold og å formidle bokstaver (Salen, 2003). I skriveopplæringen viser Salen (2003) til tre sider som skal mestres i skriveopplæringen:

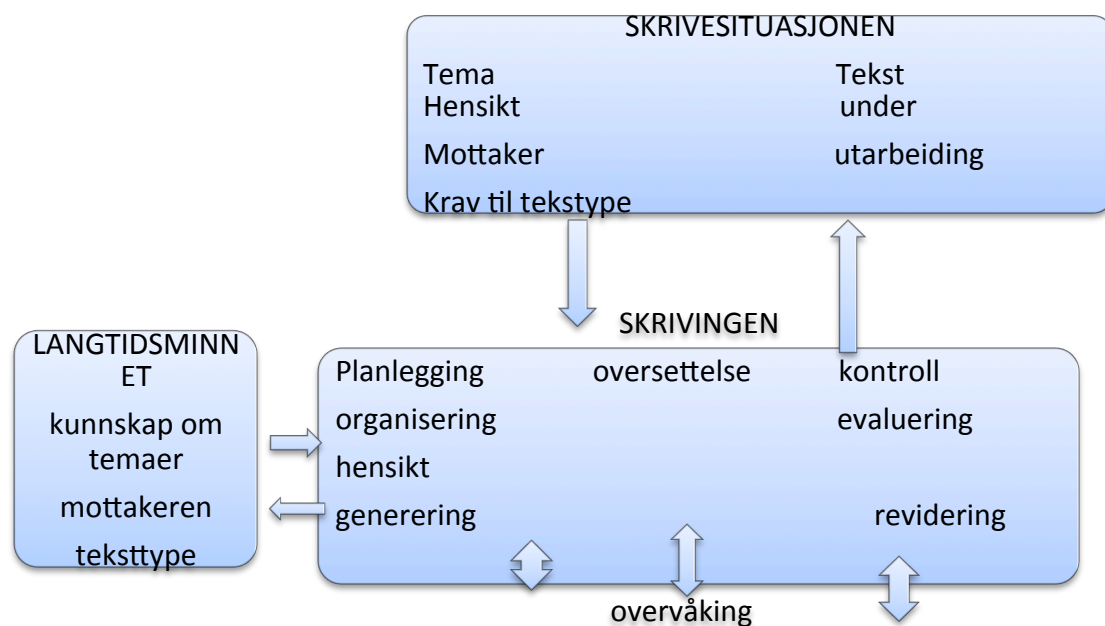
1. Håndskrift
2. Staving
3. Mening

Hvordan skriftspråket vårt blir konstruert har en sammenheng med hvordan det talte ordet høres ut. Et ord er bygget opp av fonemer, men vi kan allikevel ikke høre hvordan et ord er bygget opp. For i artikulasjonen lages de enkelte lydene nesten samtidig i munnen, deretter kommer de ut sammen og danner et ord. For å skjønne hvordan de skrives må en rette oppmerksomhetene mot hvordan ordet er bygget opp, altså hvilke lyddeler det er bygget opp av. Den som lærer seg å skrive må bli gjort oppmerksom på at vi ikke skriver slik vi snakker. Den må bli oppmerksom på oppbyggingen av et ord. Når en etter hvert har kommet dit at

skrivningen blir mer automatisert vil en få forestillingen i det indre leksikonet om hvordan et ord ser ut (Lundberg, 2009).

Tidligere i dette kapittelet (2.1.1) har jeg skrevet om kognitive teorier om leseutviklingen. Den gikk blant annet ut på at den som lærer å lese må lære seg å beherske både avkoding og forståelse. Flower og Hayes (referert i Lundberg, 2009) har kommet frem til en kognitiv modell for skriving som bygger på følgende antakelser:

1. Skrivning består av bestemte kognitive prosesser
2. Disse prosessene er hierarkisk innleiret i hverandre
3. Skrivning er målrettet
4. Skrivning stimulerer oppdagelsen av nye mål underveis i skrivningen (s. 37)



Figur 3 Kognitive prosesser i skriving

I modellen markeres dynamikken i prosessen med toveispiler. Det er mye som skjer i hodet når en skriver. Dette viser at skriveprosessen er komplisert. Mens vi skriver en tekst kan hensikten med teksten endre seg litt undervegs. Når en skriver må en ha kunnskaper i langtidsminnnet om emnet, mottakeren og ulike typer tekst. Selve skriveprosessen omhandler planlegging, generering av ideer som skal bli skrevet ned, kontroll og evaluering og revidering av teksten. Dette overvåkes hele tiden av den som skriver. Av og til må en stoppe opp og se over det en har skrevet, viske ut og rette opp. Barnet kan ha en rekke ord i

arbeidsminnet sitt, men klarer ikke å få skrevet det ned på samme måten på arket (Lundberg, 2009).

Skriveutviklingen, sett i samsvar med tilretteleggingen for elever med lese og skrivevansker, viser at lesing og skriving henger nøye sammen. Fokuset her blir hvordan lærerne tilrettelegger slik at skrivingen bidrar til å bedre leseutviklingen.

2.1.6 Lese – og skrivevansker

Statped (2011a) definerer lese- og skrivevansker, eller dysleksi, som en ordavkodingsvanske som ser ut til å henge sammen med en grunnleggende svikt i evnen til fonologisk analyse og syntese. Barn som har denne utfordringen, får vanskeligheter med å automatisere avkodingen. Har en vansker med avkodingen skaper det problemer med forståelsen, noe som igjen gjør det vanskelig å lese tekst.

Enkelte barn mestrer ikke de skriftspråklige ferdighetene ut fra hva som er forventet for deres alderstrinn. En del av disse barna utvikler så dårlige lese- og skriveferdigheter at det gir dem et handikap på en rekke områder, spesielt på skolen. Lese- og skrivevansker er en hindringsfaktor som merkes ofte tidlig i skoleløpet. Det kan ofte virke negativt inn på selvbildet til barnet og på motivasjonene for skolearbeid. Å lykkes med leseutviklingen er viktig for å tilegne seg ny kunnskap, for utviklingen emosjonelt og sosialt og for å tilpasse seg samfunnet seinere (Lyster og Frost, 2012). Lese- og skrivevanskene kan opptre veldig ulikt hos barn. Det kan være flere ulike årsaker til lese- og skrivevanskene. Årsakene kan for eksempel ligge hos individet selv ved at eleven for eksempel har emosjonelle problemer, manglende motivasjon, interesser, konsentrasjonsvansker, svake evnemessige utrustninger eller sansemessige defekter. Skolen kan også forårsake lese- og skrivevansker hos eleven ved at de gir eleven en mangelfull og usystematisk leseundervisning, mangelfull organisering av støtteundervisning, at det er mangelfull lærerkompetanse rundt leseopplæringen eller at samarbeidet mellom de ulike lærergruppene er for dårlig. Selv om alt ligger til rette både evnemessig og på skolen, kan allikevel en elev utvikle lese- og skrivevansker fordi hjemmet ikke klare å følge opp ved at det er et lite stimulerende hjemmemiljø eller at skole og hjem samarbeider for dårlig (Helland, 2012, Høien, 2012).

Dysleksi, ordblindhet og spesifikke lese- og skrivevansker er begreper som ofte har blitt brukt for å kategorisere barn, unge og voksne med store lese- og skrivevansker. Hovedkjennetegnene hos de som har vansker med lesing og skriving er bl.a. at de ikke har

automatisert ordavkodingen, de har store vansker med å lese non ord, dårlig leseflyt, normal lytteforståelse, dårlig rettskriving og de fonologiske vanskene vedvarer også ofte i voksen alder (Høien, 2012).

Uavhengig av årsakene til lese- og skrivevanskene henger dette nøye sammen med min problemstilling for å forklare hva slags utfordring en elev med lese- og skrivevansker kan ha og hvor ulikt det kan være fra elev til elev. Det er viktig at disse elevene opplever mestring, noe som lærerne kan bidra med ved at de tilpasser undervisningen ut fra elevens nivå. Dette kan jevnlig justeres ved å benytte seg av resultatene i de obligatoriske kartleggingsprøvene.

Som en oppsummering til dette delkapittelet kan en si at her i Norge er det viktig å utvikle en funksjonell leseferdighet. De som ikke utvikler dette, har antakeligvis en form for lese- og skrivevanske. Ut fra kognitiv teori må du kunne avkode, ha forståelse og motivasjon for å kunne lese. Mens den sosiokulturelle teorien går ut på at du må oppleve flere ulike tekster i forskjellige sammenhenger for å utvikle lese- og skriveferdighetene. I et utviklingsorientert perspektiv følger leseutviklingen modeller som er delt inn i stadier. Det finnes flere ulike modeller som starter og slutter på ulike tider i leseutviklingen. En må være oppmerksom på at barns leseutvikling utarter seg ulikt. For de som har kommet et stykke lenger i leseutviklingen henger lesemotivasjon, bakgrunnskunnskap og lesestrategier nøye sammen for å videreutvikle lesingen. Skrivning er en komplisert kognitiv prosess hvor du blant annet skal skrive ned det talte ord og det er ikke lett hvis en har vansker med lesing og skrivning. De lærerne som skal tilpasse undervisningen for elever med lese- og skrivevansker må ta hensyn til mange faktorer. Ved jevnlig å kartlegge med obligatoriske kartleggingsprøver, har læreren mulighet til å måle framgang og justere sin undervisning.

2.2 Vurdering

Vurdering er et redskap for læreren slik at han eller hun kan kontrollere om elevene har lært det de skal lære (Slemmen, 2010). Innenfor vurdering er det flere begreper som er i bruk i dagens skole.

Kunnskapsdepartementet (2014) skriver:

Vurdering er et nødvendig redskap for at læreren skal vite om undervisningen og aktivitetene som gjennomføres, bidrar til at elevene lærer det som var hensikten, og for at læreren kan veilede og motivere elevene underveis i opplæringen. I dag forstås begrepet vurdering bredt og som en integrert del av undervisningen. Vurderingen har i hovedsak to formål: Den skal fremme læring, og den skal gi

informasjon om og uttrykke den kompetansen eleven har oppnådd. I tillegg skal vurdering sertifisere elevene for videre utdanning og arbeid.

Vurdering er et verktøy som skal brukes av læreren. Dette er en rettighet (se 1.1) som elevene har. Det skal brukes til å rettlede elever underveis i en prosess, med andre ord vurdering for læring, og det skal vurderes om en elev har nådd et mål, også kalt vurdering av læring. Kartleggingsprøver er en måte å kontrollere om elevene har nådd målene eller hva som skal til for at de når målene sine. I denne delen skal jeg gå dypere inn i vurdering for og av læring og ulike typer kartleggingsprøver innenfor lesing og skriving.

2.2.1 Vurdering for og av læring

Vurdering kjennetegnes av to hovedformål. Det ene er formativ vurdering, som kan sidestilles med underveisvurdering, og det andre er summativ vurdering, som kan sidestilles med sluttvurdering, som for eksempel at standpunktkarakterer skal bli satt etter endt grunnskole. Men summativ vurdering kan også være underveisvurdering i form av at elevens ferdigheter blir kartlagt. Sluttvurdering og underveisvurdering er begrepene som brukes i Forskrift til opplæringslova (Slemmen, 2010).

Sluttvurdering og underveisvurdering har ulike formål. Sluttvurdering forteller om hvilket nivå en elev er på når et fag blir avsluttet, mens underveisvurderingen skal fremme læring, utvikle kompetanse og skape grunnlaget for tilpasset opplæring. Underveisvurdering kan kalles for Vurdering for læring, mens sluttvurdering kan kalles for Vurdering av læring (Slemmen, 2010).

Popham (referert i Slemmen, 2010) definerer Vurdering for læring som en planlagt prosess hvor informasjonen om elevens kompetanse blir brukt av både lærer og elev slik at læreren kan tilpasse undervisningen sin og eleven kan justere egne læringsstrategier. Vurdering for læring er den daglige vurderingen som blir gjort i klasserommet og vurdering som oppsummerer underveis i opplæringen. Formålet med vurderingen som blir gjort i klasserommet er å fremme elevens læring og utvikling underveis i opplæringen. Dette er vurdering som blir gitt både i muntlig og skriftlig form, og som er direkte knyttet til den læringsaktiviteten som foregår. Formålet med vurdering som oppsummering underveis er å gi informasjon om elevens måloppnåelse underveis slik at foresatte kan få informasjon og elevens opplæring kan tilpasses. Denne vurderingen skjer i form av at læreren vurderer elevarbeider, observerer og er i dialog med eleven. Det kan også være informasjon som blir hentet fra nasjonale prøver eller andre kartleggingsprøver (Slemmen, 2010).

Vurdering av læring blir ofte tilknyttet prøver og vurderinger som blir gitt når for eksempel et fag blir avsluttet og det kan være oppsummerende vurdering underveis. Vurdering av læring skal gi informasjon om elevens måloppnåelse ved avslutningen av et fag. Men på lik linje med vurdering for læring kan det oppsummere undervisningen underveis ved at en innhenter informasjon om elevens måloppnåelse underveis i opplæringen. Dette kan gjøres gjennom for eksempel elevarbeider, observasjoner, dialog med eleven eller kartleggingsprøver. Informasjonen en kan få gjennom kartleggingsprøver i for eksempel lesing, er informasjon om elevens leseferdigheter, og ut fra det kan læreren plukke ut elevene som trenger ekstra oppfølging (Slemmen, 2010).

Vurdering for og av læring kan brukes til å justere undervisningen til elever med lese- og skrivevansker ut ifra resultatene på kartleggingsprøver. Prøvene kan fortelle hvordan eleven skal jobbe videre for å utvikle seg innenfor lesing og skriving.

2.2.2 Kartlegging

Kartlegging kan bli brukt som et redskap for vurdering (Slemmen, 2010). Kartlegging av barnas lese og skriveferdigheter hjelper læreren til å følge barnas utvikling. Når barna starter på skolen er de allerede på forskjellige stadier i leseutviklingen. Og det er viktig å følge utviklingsforløpet til de barna som ikke har kommet så langt som forventet i sin leseutvikling. Da har en mulighet til å fange opp signaler som viser at de er i ferd med å kjøre seg fast (Lundberg og Herrlin, 2008). Kartlegging er en vurderingsform som er utbredt i den norske skole. Denne vurderingsformen skal blant annet brukes til å skille ut elever som er i en risikosone eller under en kritisk grense. En bør da sette i gang med tiltak med en gang slik at en får hjulpet disse elevene på rett spor igjen (Kulbrandstad, 2003).

Videre følger eksempler på noen av kartleggingsprøvene som skoler bruker. Utvalget er gruppeprøver som måler hver elev på individnivå. Diagnostiske prøver på individnivå som gjennomføres i skolen bør i første omgang gi læreren veiledning til sitt pedagogiske arbeid og det kan også være til hjelp for å vurdere utbyttet av et iverksatt tiltak (Høien og Lundberg, 2000).

På høsten i 1.klasse kan en for eksempel gjennomføre kontrollert tegneiaktakelse, også kalt KTI. Den måler blant annet barnets språkforståelse (Dahl, Lauvås, og Overvik, 2011). KTI er ingen test eller prøve, men det er en strukturert observasjonssituasjon (Krogh, 1978). Den

måler ikke lesing eller skriving, men en kan allikevel danne seg et bilde av språkforståelsen gjennom observasjonene. En språkforståelse er en viktig byggestein for å lære seg og lese.

IL-basis er en kartleggingsprøve som brukes for å beskrive og vurdere barns leseforutsetninger og tidlig leseutvikling (Statped, 2015a). Prøven måler lytteforståelse, språklig bevissthet, ordforståelse, bokstavkunnskap, bokstavskriving og ordskriving (Frost og Nielsen, 1999). Denne kartleggingsprøven kan brukes både på 1. og 2. trinn.

På slutten av skoleåret i 1., 2. og 3. klasse er skolene pålagt å gjennomføre Utdanningsdirektoratet sine kartleggingsprøver i lesing, hvor en finner ut hvordan eleven ligger an ut fra hva som er forventet i leseutviklingen. Prøvene måler språklig bevissthet, bokstavkunnskap, ordlesing og lesing av ulike typer tekster med fokus på forståelsen. I veiledningen til prøven finner en konkrete tiltak til de elevene som vekker en bekymring. De testene er først og fremst til bruk på skolen. Testene skal hjelpe skolen slik at de ser hvem som trenger ekstra tilrettelegging innenfor lesing og skriving (Utdanningsdirektoratet, 2014a).

Nasjonale prøver er en kartleggingsprøve alle landets skoler er pålagt å gjennomføre på høsten på 5.trinn, 8.trinn og 9.trinn. Denne kartleggingsprøven måler de grunnleggende ferdighetene. Nasjonale prøver i lesing måler ikke kun norskfaget, men lesing i alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2014b). I disse prøvene skal en finne informasjon i teksten, tolke og forstå den og reflektere og vurdere ulike teksters form og innhold (Lesesenteret, 2014b). Denne prøven som alle er pålagt å ta skal være et pedagogisk verktøy for læreren og en hjelp til å finne ut hvem som trenger ekstra oppfølging (Utdanningsdirektoratet, 2014b). Den skal være en del av undervisvurderingene. Nasjonale prøver ble vedtatt av Stortinget i 2003 (Kunnskapsdepartementet, 2014, kap. 7.3).

Fra første trinn og til slutten av videregående kan en gjennomføre en kartleggingstest med Carlstens Leseprøve. Den måler lesehastighet opp mot leseforståelsen. Dette gjør den ved at alle elevene har en tekst som de skal lese igjennom, og innimellom i teksten skal en sette strek under ett av tre ord som passer inn i teksten. Elevene får en gitt tid til å lese gjennom hele teksten. Denne testen måler også skriving ved hjelp av en diktat og den sjekker om en kan alfabetet. Diktaten sjekker rettskrivingsferdigheter og språkkunnskap. Resultatet av prøven gir læreren et overfladisk bilde av elevens funksjonsnivå i lesing og ortografi. Prøveresultatet i seg selv sier ikke nok. Det kan være lurt å ta individuelle samtaler med

elever som presterer svakt (Carlsten, 2002). Carlsten har også individuelle prøver. Det er prøver som en kan gjennomføre på de elevene som presterer under hva som er forventet. De testene måler artikulasjon, analyse av fremlyd, sekvensanalyse, syntesedanning, lesing av store og små bokstaver og å lese hele ord (Carlsten, 1998).

S-40 er en setningsleseprøve utarbeidet av Logometrica som en kan gjennomføre fra fjerde til tiende trinn. Denne testen kan gjennomføres på hele gruppen. De skal lese stille for seg og sette kryss på riktig bilde som hører til setningen de leste. Dette er ingen diagnostisk test, men en screeningtest. Når et barn oppnår dårlige resultater bør det følges opp med diagnostiske undersøkelser (Høien, Tønnesen og Igland, 2008).

Logometrica har også utarbeidet Ordkjedetesten som en kan ta fra tredje trinn og oppover. Voksne kan også ta denne testen. Dette er en gruppeprøve som en kan gjennomføre på hele klassen samtidig. Her skal elevene dele opp så mange ordkjeder de klarer i løpet av 4 minutter. Ordkjedetesten er en screeningtest som fanger opp de som har problemer med ordavkodingen. Den tester ingenting på leseforståelse. Selv om en elev har lav poengskåre på testen, er det ikke sikkert denne eleven nødvendigvis har problemer med avkoding. Men resultatet bør følges opp med grundigere kartlegging og diagnostisering (Høien og Tønnesen, 2008).

STAS er en test som både er en gruppeprøve og en individuell prøve. Dette er en standardisert test som måler lesing og avkoding. Her kan en blant annet kan oppdage lesevansker på et tidlig stadium (PP-tjenestens materiellservice, 2012). . Gruppeprøvene kan en ta årlig for å følge elevenes avkodingsutvikling. Det er også en bekymringsgrense for screeningsindeksen. Elever som skårer under denne bør ta individuelle prøver (Statped, 2015b). Dette er en test som kan både brukes på både nivå 1 og på nivå 2-kartlegging.

Flere av prøvene ovenfor måler det samme. IL-basis og Utdanningsdirektoratet sine prøver for 1. – 3.klasse måler en tidlig leseutvikling. Begge prøvene har deler som består av både språklig bevissthet, ordlesing og bokstavkunnskap. IL-basis har i tillegg også et fokus på skriving. Både STAS og Leseprøven til Carlsten måler det lesetekniske. S-40 måler også om du forstår det du leser i likhet med Carlsten sin Leseprøve. Oppgavetyperne er imidlertid ulike, i og med at i Leseprøven til Carlsten skal du streke under riktig ord ut fra sammenhengen i teksten, og i S-40 skal du krysse over riktig bilde til setningen. Men de måler det samme. Både STAS og Ordkjedetesten måler avkodingen til eleven. Nasjonale

prøver måler også forståelsen av tekst, men den prøven måler lesing i alle fag, mens for eksempel Carlsten sin Leseprøve kun måler lesing av skjønnlitterære tekster som er mer knyttet opp mot norskfaget.

Da Vygotskij levde var det et fokus på intelligenttesting av barn ved at en stilte barnet noen aldersrelevante oppgaver som det skulle løse aleine. Dette dannet grunnlaget for å regne ut barnets intelligens (Jerlang og Ringsted, 2001). Hvis en ser dette i samsvar med dagens kartlegging får elevene som deltar utdelt en lik prøve for sitt klassetrinn. Intelligensen blir ikke målt på de prøvene, men det er en forventning i kartleggingen at elevene som deltar skal prestere over den samme kritiske grensen.

Kartleggingsprøvene i lesing og skriving kan benyttes for å følge barnets lese- og skriveutvikling. Gjennom prøvene kan læreren finne ut hvilke elever som har store vansker med å følge undervisningen slik den er slik at læreren må justere sin undervisning og i større grad tilpasse undervisningen til den eller de elevene som skårer under kritisk grense, som mest sannsynlig vil være elever som har en form for lese- og skrivevansker.

En oppsummering av dette delkapittelet forteller at alle elever har, etter § 3-1 i Formålet til Opplæringslova (2014), rett til vurdering (se 1.1). Den vurderingen de har rett til er underveisvurdering og sluttvurdering som en dokumentasjon av opplæringen. Kartleggingsprøver kan være både underveisvurdering og sluttvurdering i denne sammenheng. Det er mange kartleggingsprøver som er i bruk i den norske skole, men ingen av dem avdekker aleine lese og skriveproblematikken. Lærerne kan bruke kartleggingsprøvene som en ressurs for å tilrettelegge opplæringen til elever som har en vanske med lesing og/eller skriving. Dette kan gjøres ved at en finner ut hva som gjør at elevens prestasjoner er under kritisk grense og lager et tilpasset undervisningsopplegg ut fra det. En kan gjennomføre kartleggingsprøven på et seinere tidspunkt for å sjekke om tiltaket har fungert.

2.3 Lærerrollen

Dagens lærerrolle er veldig annerledes enn for 40 – 50 år siden. Lærerne skal ikke lenger bare undervise, men de skal også gjøre seg fortjent til respekt fra elevene, foreldrene og samfunnet rundt (Jørgensen, 2001). Læreren har en omfattende og kompleks rolle i dagens samfunn. Dette har en sammenheng med at skolen skal representere og formidle et sett av

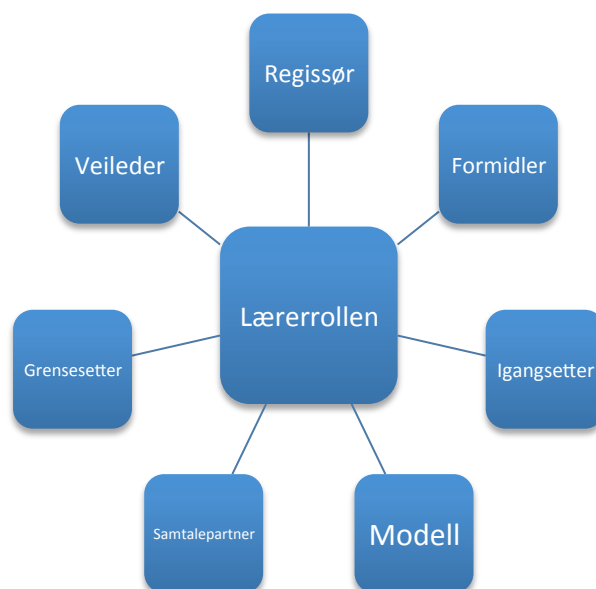
samfunnsverdier. Dersom læreren har mye kunnskap i det eller de fagene hun/han underviser i, kan det virke positivt inn på opplæringen til elevene (Salen, 2003).

K06 uttrykker at dagens lærere skal være tydelige lederer som skal skape forståelse for formålet med opplæringen. Lærerne skal være gode og engasjerte formidlere og veiledere. De skal jobbe for at elevene utvikler interesse og engasjement i arbeidet med fag. Det må læreren gjøre ved at de krever tydelige forventninger til innsats og deltakelse i skolearbeidet. Lærerens kompetanse skal bestå av flere komponenter der den faglig kompetansen, formidlingsevnen, organiseringen av læringsarbeidet og kunnskap om vurdering og veiledning er viktig. De må og ha flerkulturell kompetanse og kunnskap om forskjellige utgangspunkt og læringsstrategier for elevene (Utdanningsdirektoratet, 2012a).

Dette delkapittelet handler om alle oppgavene og rollene en lærer har i sitt arbeid, kalt den komplekse lærerrollen (2.3.1). Med alle de ulike rollene skal læreren samtidig gi alle elever den tilpassede opplæringen (2.3.2) som de har krav på.

2.3.1 Den komplekse lærerrollen

Læreren arbeider med barn og ungdom i en viktig sosial setting. De har et yrke som er preget av høy personlig eksponering og et stort ansvar. Dette faller på lærerens pedagogiske evne og personlighet. Lærerstatusen har med tiden blitt degradert. Det er ikke lenger en yrkesgruppe som får naturlig respekt (Befring, 2001). Her kommer en modell som viser ulike roller en lærer har etter Læreplanverket for den 10 årige grunnskole (heretter L97).



Figur 4 Den komplekse lærerrollen

Denne figuren viser til det Salen (2003) beskriver som lærerrollen etter L97. Den tilpassede opplæringen som barna har rett til blir til stadighet utfordret av sammensatte og komplekse oppgaver i skolen. Noe av de rollene kan være en diskusjon rundt historien om enhetsskolen, noe jeg ikke skal gå dypere inn på her (Salen, 2003). Hvis en ser denne modellen i sammenheng med hva K06 krever av lærerrollen, ser en at de oppfyller stort sett de samme rollene. De tydeligste likhetene er at læreren skal veilede og formidle. At læreren skal være en tydelig leder i K06 kan omfatte flere av de andre punktene i L97, som blant annet grensesetter og modell. Organisering av læringsarbeidet etter K06 kan sammenliknes med igangsetteren, samtidig som den har klare forventninger til elevenes innsats og deltakelse i skolearbeidet. Det K06 har skrevet om her, som ikke Salen skriver noe om, er vurdering og det flerkulturelle.

Hvis en ser historisk på det, er det en vanlig oppfatning av lærerens rolle at den skal lære elevene det som skal læres, men det er ikke lenger slik. Læring er nå kunnskap og kompetanse som skal overføres fra lærer til elev. Det er en aktiv prosess om å tilrettelegge forholdene til den som lærer slik at den kan lære. Lærerens rolle er å hjelpe til med å strukturere, få overblikk, sammenheng og gi utfordringer (Illeris, 2001). Læreren skal bygge undervisningen sin på elevens kunnskapsnivå. Derfor må læreren vite hva elevene kan. Dette skal han eller hun vite om alle sine elever i alle fag som vedkommende underviser i. I tillegg til dette kunnskapsnivået skal også læreren vite hva slags læringskapasitet hver elev har. Lærere skal også vite hvordan hver elev lærer best, altså hva slags læringsstil de har. Og

innenfor en klasse kan læreren ha elever som er svært evnerike og elever som har lærevansker (Olsen og Skogen, 2014, Illeris, 2001). Alle de ulike elevene har lik rett på tilpasset opplæring etter §1-3 i Opplæringslova (2014).

Læreren har med tiden fått flere ulike oppgaver som gir dem mange roller. Sett i sammenheng med problemstillingen er det å tilrettelegge undervisningen til elevene bare en liten del av alle oppgavene. Lærerne skal bygge undervisningen sin på elevenes kunnskapsnivå. En måte å finne ut hvilket kunnskapsnivå elevene er på er gjennom kartlegging. For å finne kunnskapsnivået til elever med lese- og skrivevansker kan en se på kartleggingsresultatene hvor elevene skårer under kritisk grense og hvilke styrker den eleven har som en kan bygge videre på.

2.3.2 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et prinsipp som står nedfelt i Opplæringslova (2014) §1-3 hvor det står at ”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven...” Håstein og Werner (referert i Engen, 2010) definerer tilpasset opplæring som:

Vanlig undervisning eller spesialundervisning der en gjennom iaktakelse, planlegging, gjennomføring og løpende evaluering aktivt ser til at alle elever – med sine forskjelligartede ulikheter – får utfordringer og muligheter som bidrar til mestring og tilhørighet, faglig og sosialt, individuelt og i gruppe. (s. 51)

Engen (2010) definerer tilpasset opplæring som:

Ethvert tiltak på *individ-, organisasjons- eller kulturnivå*, som bidrar til at elevene får *optimale* muligheter til å *realisere sitt lærings- og utviklingspotensial*, både når det gjelder *instrumentelle kunnskaper* og personlighetsutvikling eller *danning*, samtidig som de har optimale sjanselikheter når det gjelder å nå *skolens mål*. (s. 52)

Disse to definisjonene forteller hva tilpasset opplæring er på ulike måter. Håstein og Werner sin definisjon forteller om hvordan en kan tilpasse opplæringen for det enkelte individ innenfor klassens og lærerens rammer, mens Engens definisjon omfavner i større grad hele skolen satt i et system. Definisjonen til Håstein og Werner hører til under det som Haug (2010) kategoriserer som den smale tilnærmingen til begrepet tilpasset opplæring. Dette fordi den handler om å legge til rette arbeidsformer og innholdet i opplæringen for enkeltelever eller små grupper, mens Engens definisjon kategoriseres som den vide tilnærmingen. Og den vide tilnærmingen er opptatt av de generelle kvalitetene ved undervisningen.

I Vygotskij sitt utviklingsperspektiv tilsvarer den proksimale sonen det samme som tilpasset opplæring. Det vil si at læreren gir elevene opplæring ut fra elevens proksimale sone. Han eller hun kjenner evnenivået til elevene sine, for slik å kunne gi dem den hjelpen og støtten de trenger for å klare å løse oppgavene på egenhånd. Læreren skal ikke gi elevene undervisning på det de allerede behersker, men gi dem undervisning på et litt høyere nivå (Imsen, 1998).

En lærer ønsker at elevene sine skal ha positive læringsresultater. En forskergruppe som studerte lærere på barnetrinnet kom frem til en liste over faktorer som er gunstige for elevenes læring. Det som læreren kan gjøre for å fremme positive læringsresultater i følge denne lista som Mortimore (referert i Salen, 2003) skriver om er:

- Målbevisst lederskap
- Ledelsens engasjement
- Lærers engasjement
- Enhetlig/ samforstått pedagogisk handling fra lærers side
- Strukturerte / planlagte timer
- Undervisning som stimulerer intellektuell utvikling, spørsmål som krever refleksjon, diskusjoner, oppgaver som går ut over rutineøvelser
- Arbeidsorienterte miljø
- Undervisninga er fokusert på bestemte tema og ikke utflytende
- Høy grad av kommunikasjon mellom lærer og elev
- Dokumentasjon av det arbeidet som gjøres i klassen/ av elevene, og oppfølging av dette
- Foreldrestøtte og medvirkning
- Positivt/ støttende klima i klassen/ skolen (s. 29 og 30)

Alle disse elementene er gunstige for elevenes læring. Hvis læreren tilpasser opplæring til alle sine elever skal det kunne bidra til å gi hver elev positive læringsresultater. Eleven skal kjenne på det å mestre fra sitt eget ståsted. For å gi elevene den mestringsfølelsen så er det lærers rolle å bidra til at det skjer gjennom sin undervisning. Ved å følge de punktene som er nevnt ovenfor kan en bidra til elevene sine positive læringsresultater.

Tilpasset opplæring, sett i sammenheng med problemstillingen, forteller hvordan en lærer jobber med klassen og eleven for å kunne tilrettelegge i et fellesskap, og hvilke faktorer som er viktig å ha på plass for å få tilretteleggingen til å fungere.

2.3.3 Relasjoner

For en lærer er det viktig å ha gode relasjoner til sine elever. Hvis en sammenligner det med selgere som skal nå ut til kundene sine, må selgeren forstå hva slags produkt kunden vil ha. I denne sammenhengen vil det si at læreren må ha evne til å ta foreldrenes perspektiv. Det

samarbeidet læreren har med foreldrene og eleven, må hele tiden fremme læring hos eleven (Olsen og Skogen, 2014). Dette handler om hvordan læreren tilpasser hver enkelt elev sin opplæring.

Mausethagen og Kostøl (2010) har skrevet en artikkel om lærerrollens relasjon og omsorg. I den studien hadde de intervjuet flere lærere. Alle lærerne i denne studien formidlet at å vise omsorg er en sentral del av deres praksis. Den omsorgsdiskursen bar preg av et relasjonelt ideal knyttet til deres lærerrolle. Selv om lærerne i denne studien var ulike, la allikevel alle lærerne stor vekt på å vise omsorg og å skape gode relasjoner. I den studien konkluderte de med at det å være profesjonell som lærer er å ha fokus på gode relasjoner mellom lærer og elev og da fremtrer det en omsorgsperson hos læreren. Den ideale lærerrollen knyttes da til omsorg og relasjoner til elevene.

Hvis en ser relasjonsbyggingen i sammenheng med problemstillingen kan en si at det å skape gode relasjoner til sine elever gjør det lettere å fremme positiv læring ved at en skaper et positivt læringsmiljø. Og et positivt læringsmiljø må være der når en skal tilpasse opplæringen til elevene.

En oppsummering av dette delkapittelet er at dagens lærere har et stort ansvar med mange ulike oppgaver. Når de obligatoriske kartleggingsprøvene er gjennomført og rettet vil som regel læreren ta i bruk kunnskapen sin og finne ut hvilke elever som trenger spesiell tilrettelegging innenfor fellesskapet. Hvordan vil læreren samarbeide med elevens foresatte om prosessen videre og hvordan vil de samarbeide med eleven? Hvilke faktorer på Moritmores liste (referert i Salen, 2002) fungerer bra og hvilke kan forbedres slik at læringsresultatene til eleven som skåret under kritisk grense på kartlegging kan forbedres?

De teoretiske perspektivene som videreføres til analysen fra delkapittelet om lesing og skriving (2.1) vil være kognitive teorier for lesing (2.1.1), sosiokulturelle teorier for lesing (2.1.2), utviklingsorienterte perspektiver for lesing (2.1.3) med et fokus på den andre leseopplæringen. Videre vil læringsstrategier (2.1.4) og lese- og skrivevansker (2.1.6) bli videreført. Fra delkapittelet Vurdering (2.2) videreføres vurdering for og av læring (2.2.1) og kartlegging (2.2.2) til analysekapittelet. Fra underkapittelet om lærerrollen (2.3) videreføres lærerens komplekse rolle (2.3.1), tilpasset opplæring (2.3.2) og relasjoner (2.3.3).

3. Metode

Dette kapittelet omhandler hvilken metode (3.1) og hvorfor jeg brukte den metoden for å finne svar på min problemstilling, som er: *Hvordan bruker lærere på mellomtrinnet de obligatoriske kartleggingsprøvene som en ressurs for å tilrettelegge sin undervisning til elever med lese- og skrivevansker?* Det handler også om de vitenskapsteoretiske perspektivene (3.2) hermeneutikken (3.2.2) og fenomenologien (3.2.1) som belyser min analyseprosess før, under og etter at empirien ble innhentet. Videre handler dette kapittelet om prosessen om innhenting av datamaterialet (3.3) og min rolle i studien (3.4). I dette kapittelet er det også drøftet relabilitet og troverdighet (3.5) av studien og helt til slutt har jeg belyst de etiske perspektivene (3.6) jeg møtte på i prosessen.

3.1 Valg av metode

Etter å ha formulert min problemstilling ble det veldig tydelig for meg hvilken metode som var best egnet. Min tanke var å komme litt under huden på lærerne. Jeg ønsket å være i kontakt med dem slik at jeg kunne få de til å fortelle om sin praksis. Den beste metodene for å få kontakt med lærerne var kvalitativ metode. I kvalitativ metode får en data i form av bilder og ord i motsetning til kvantitativ metode hvor en får data i form av tall. Kvalitativ metode gir naturlige data, og en får fokusert på mening framfor handling fra et aktørperspektiv. Det er induktiv hypotesegenererende forskning istedenfor hypotesetestene (Rye, 2002).

Jeg var inne på tanken om jeg skulle observere lærernes praksis, men da ville jeg kun fått sett situasjoner utenifra. Jeg ville ikke hatt muligheten til å være der i en så lang periode at jeg kunne se alt det som skjedde i klasserommet eller på teamkontoret, og som kunne være relevant ut fra hva kartleggingsresultatene viste for den enkelte elev. Hvis jeg skulle ha observert måtte jeg ha vært tilstede der aktørene var når det var aktuelle handlinger, meningsytringer eller hendelser som foregikk (Grønmo, 2004).

Jeg tenkte også igjennom om jeg skulle utføre en dokumentanalyse av kartleggingsresultater. Det ville vært interessant å se på kartleggingsresultatene til elever som har vansker med lesing og skriving i den perioden før læreren satte i gang med tiltak og etter at læreren hadde satt i gang med tiltakene. Da ville jeg ha sett om læreren hadde kunnskap om hvordan

han/hun kunne tilpasse opplæringen til den elevgruppen. Det som gjorde at jeg gikk vekk fra den tanken, var at det ikke ville skaffet meg den informasjonen jeg var ute etter, men det kunne vært et bra supplement til en mer troverdig studie.

Jeg overveide også kvantitative metoder som for eksempel et spørreskjema. I et spørreskjema kunne jeg fått tilgang på et stort antall informanter, men da ville svarene blitt for snevre ut fra det feltet jeg undersøkte. Mitt ønske var å gå mer i dybden for å finne ut hvordan lærerne har brukt kartleggingsresultatene som en ressurs. Med fastsatte svaralternativer ville ikke lærene få uttrykt seg like fritt som jeg ønsket. Jeg hadde ikke hatt muligheten til å følge opp uttalelsene slik at jeg fikk gått dypere inn i svarene som gjennom en kvalitativ metode. Kvalitativ metode ga meg meninger og konkrete eksempler som underbygger uttalelser bedre enn hva jeg ville fått hvis jeg hadde valgt kvantitativ metode (Kvale og Brinkmann, 2012).

3.1.1 Kvalitativt forskningsintervju

På bakgrunn av alle tankene rundt andre kvalitative og kvantitative metoder landet jeg på at metoden for å undersøke mitt fenomen var kvalitativt forskningsintervju. Utfra hva Postholm (2010) skriver, er intervju som oftest den eneste datainnsamlingsstrategien som blir brukt innenfor fenomenologiske studier. For meg gikk det kvalitative forskningsintervjuet ut på å forstå sider ved den som ble intervjuet om sitt dagligliv som lærer ut fra lærerens eget perspektiv (Kvale og Brinkmann, 2012). Mitt formål var å fange opp intervjupersonens følelsesmessige og kognitive organisering av verden. Det samsvarer sett i et fenomenologisk perspektiv. Ved det kvalitative forskningsintervjuet skaffet jeg meg et empirisk materiale hvor jeg fikk intervjupersonens egne fremstillinger av seg selv og den verden han/hun måtte forholde seg til (Fog, 2004). Dette gav meg muligheten til å kunne forstå akkurat den lærerens holdninger og verdier rundt mitt forskningsfelt. Jeg fikk også muligheten til å finne ut hvordan disse holdningene og verdiene gjennomsyret lærerens praksis og praksiskunnskap. Jeg innhentet data ut fra informantens meninger, holdninger, intensjoner og egen forståelse. Metoden gav meg rom for improvisasjon og situasjonstilpasninger hvor jeg kunne ta personlige valg underveis. Det gav meg en fleksibilitet med lite formalisering (Befring, 2007). Et av målene i min kvalitative undersøkelse var å få fyldige beskrivelser av kontekster, aktiviteter og deltakernes oppfatninger (Gudmundsdottir, 2011).

Jeg gjennomførte det som Postholm (2010) kaller for det ”halvplanlagte, formelle intervjuet.” Jeg hadde planlagt et utvalg av spørsmålene på forhånd og andre spørsmål dukket opp underveis for å supplere og utdype det som var blitt sagt. Det bidro til at det ble et mer samtalepreg over intervjusituasjonen. Ved et samtalepreget intervju ble det lettere for den som blir intervjuet til å fortelle mer. Men som intervjuer måtte jeg styre intervjuet i riktig retning. Jeg måtte også prøve å begrense det som ble sagt, slik at informanten ikke fortalte noe vedkommende ville angre på (Kvale og Brinkmann, 2012).

Kort oppsummert endte jeg opp med å gjennomføre halvplanlagte, formelle intervjuer som kvalitative forskningsintervjuer. Den metoden valgte jeg etter både å ha vurdert spørreskjema, observasjon og dokumentanalyse som metode for å finne svar på min problemstilling.

3.2 Vitenskapsteori

Ettersom jeg valgte et kvalitativt intervju, vil jeg plassere det både innunder fenomenologien og hermeneutikken. Grunnen til at det hører til innunder fenomenologien er fordi det er et semistrukturert livsverdenintervju, og det skriver Kvale og Brinkmann (2012) at er til dels inspirert av fenomenologi. Fenomenologien vil lage et bilde av hvordan mennesker opplever fenomener i sin livsverden. For meg i min studie kan jeg forklare det med at jeg ønsket å danne meg et bilde av hvordan lærere ser på sin egen praksis rundt bruk av kartleggingsresultater som en ressurs for å tilrettelegge undervisningen sin for elever med lese og skrivevansker. Fenomenet her er praksisen til læreren. Årsaken til at jeg kan plassere det innenfor hermeneutikken er at jeg prøvde å fortolke uttalelsene til lærerne gjennom hele intervjuet. Det fenomenologiske perspektivet bar jeg med meg under selve undersøkelsen, mens i analysen benyttet jeg meg av det hermeneutiske perspektivet.

3.2.1 Fenomenologi

Fenomenologien ble grunnlagt av Edmund Husserl og videreutviklet av Martin Heidegger, Jean – Paul Sartre og Maurice Merleau – Ponty. Denne filosofien handler om bevissthet, forståelse og menneskets livsverden (Kvale og Brinkmann, 2012). Giorgi og Moustakas (sitert i Postholm, 2010) sier at ”fenomenologiske studier beskriver den meningen mennesker legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen.” Det som brakte meg inn på fenomenologien i min studie var at jeg ønsket å få innblikk i personers

tanker og meninger rundt sin egen praksis ved bruk av kartleggingsresultater. Jeg ville sette fokuset på hvordan lærerne forsto sin egen praksis rundt kartlegging og elever med lese- og skrivevansker, noe som gir oppgaven et fenomenologisk perspektiv (Befring, 2007). Kvale og Brinkmann (2012) skriver at fenomenologien i kvalitative studier er ”et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskriver verden slik den oppleves av informantene.” I min oppgave var betydningen at jeg prøvde å forstå og analysere lærerens tanker rundt hvordan de selv praktiserte tilpasset opplæring til sine elever som de så hadde vansker med lesing og/eller skriving etter pålagt kartlegging. Jeg ønsket en åpenhet ovenfor intervjupersonen og dens beskrivelser for å finne ut hva som var viktig i det som ble sagt.

Husserl har et sentralt begrep i sin filosofi som kalles intensjonalitet. Det er den indre erfaringen av at bevisstheten er rettet mot et behov som mennesket har. Det er dette behovet som gir bevisstheten en retning. Det går ut på at det eksisterer en interaksjon mellom personen og verden, og interaksjonen skaper mening og forståelse. Det vil si at hvis et menneske gjør nye erfaringer vil oppfattelsen, meningen og forståelsen videreutvikles (Postholm, 2010). I min studie artet det seg slik at jeg forsto det lærerne snakket om i intervjuene ut fra egen erfaringsbakgrunn og taus kunnskap, men jeg ønsket allikevel å skaffe meg ny erfaring gjennom intervjuene.

For å finne den sentrale underliggende meningen i det lærerne utalte, hadde jeg kun et lite utvalg av undersøkelsestemaene klare før jeg intervjuet de lærerne jeg hadde valgt ut. Disse hadde lærerne fått i forkant av intervjuene. Dette hører til under fenomenologisk forskning (Postholm, 2010). Jeg var hele veien innforstått med at spørsmålene kunne endre seg underveis i intervjuene. Jeg ønsket å møte de jeg skulle intervju med et åpent sinn, men allikevel være den som styrte intervjuets retning.

3.2.2 Hermeneutikk

”Hermeneutikk er læren om fortolkning av tekster” (Kvale og Brinkmann, 2012). Det som har ført min studie inn i hermeneutikken er at jeg har fortolket mine intervjuer slik at de har en gyldig og allmenn forståelse (Kvale og Brinkmann, 2012). Jeg har brukt min forforståelse. Gadamer (2010) fokuserte på det historiske aspektet hvor en har fokuset på mennesket som bestandig har vært her for å finne en sannhet. Det bragte meg inn i den

hermeneutiske sirkel. Heidegger som er henvist i Gadamer (2010) forklarer den hermeneutiske sirkelen og sier at:

sirkelen skjuler en positiv mulighet til en opprinnelig erkjennelse, men denne muligheten blir riktignok bare grepet på en ekte måte når utlegningen har forstått at dens første, vedvarende og siste oppgave er å ikke la innfall og folkelig begreper på forhånd bestemme den forutgående besittelsen, det forutgående synet og det forutgående grepet, men å sikre det vitenskapelige temaet gjennom å utarbeide forstrukturen ut fra saken selv. (s. 239)

I min studie innebar det at jeg gikk inn i intervjusituasjonene med lærerne med et åpent sinn. Jeg hadde ikke bestemt meg for hvordan jeg skulle tolke det som ble sagt eller hva jeg kom til å finne ut. Men jeg gikk heller ikke inn i en intervjusituasjon uten en forforståelse og taus kunnskap, for jeg relaterte det lærerne sa til min egen oppfatning rundt temaet. Det jeg har tolket har jeg hele veien tolket ut fra min egen forforståelse selv om jeg hele tiden var åpen for nye innfallsvinkler. Jeg pendlet hele veien mellom ulike typer av forståelse; desto mer jeg leste gjennom intervjuet desto mer forsto jeg. I den hermeneutiske sirkel pendlet jeg mellom ulike forståelser. Jeg pendlet mellom delforståelse og helhetsforståelse (Befring, 2007).

Kort oppsummert har jeg benyttet meg av både en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming i et vitenskapsmetodisk perspektiv. Den fenomenologiske tilnærmingen hadde jeg underveis i intervjuprosessen, mens den hermeneutiske tilnærmingen benyttet jeg meg av da intervjuene ble analysert.

3.3 Prosjektgjennomføringen

” Forskningsintervju er en interpersonlig situasjon, en samtale mellom to parter om et emne av felles interesse” (Kvale og Brinkmann, 2012). Det finnes ingen standardprosedyre eller regler for hvordan en utfører et forskningsintervju, skriver Kvale og Brinkmann (2012). Jeg vurderte flere bøker hvor det sto hvordan en kunne gjennomføre forskningsintervjuer. Men jeg valgte å følge Kvale og Brinkmann (2012) sine sju stadier for å kunne gjennomføre gode intervjuer i min kvalitative undersøkelse. De syv stadiene er tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, validering og rapportering. Ettersom jeg aldri har undersøkt noe ved bruk av intervju før, var det beste for meg å kunne følge en mal slik at det ble en positiv opplevelse.

Før jeg skulle ut og gjennomføre intervjuene, tenkte jeg at et intervju ligner nesten en dagligdags samtale, så det vil være lett å gjennomføre. Det skriver Kvale og Brinkmann (2012) at er en vanlig tanke, men de skriver også at det er en illusjon, noe jeg fikk kjenne på. For å ikke gå i fallgruver som at innholdet i intervjuet skulle bli noe helt annet enn å finne svar på min problemstilling, hadde jeg tenkt gjennom spørsmålene og intervjuguiden grundig, slik at den ikke var misvisende for lærerne jeg skulle intervju.

3.3.1 Utvalg av informanter

Før jeg startet hele prosjektet hadde jeg en klar formening om hvilket trinn informantene skulle tilhøre og hva slags funksjon de skulle ha på det trinnet. Men etter hvert som jeg forsto hvor vanskelig det var å skaffe informanter, ble jeg mindre kritisk til hvilke informanter jeg fikk. Deretter ble problemstillingen tilpasset til de informantene som jeg til slutt fikk tak i.

Jeg var lenge i tvil om jeg skulle ha informanter fra en eller to skoler. Etter hvert bestemte jeg meg for å kun ha informanter fra en skole. Dette valgte jeg å gjøre for at informantene skulle ha et mest mulig likt utgangspunkt. Ved å bruke flere skoler ville det blitt en sammenlikning av to skoler. Og det var ikke det jeg i hovedsak var ute etter. Jeg kontaktet først en rektor på en skole, hun forsøkte å finne lærere som ønsket å stille til intervju, men ingen ønsket å stille opp. Deretter kontaktet jeg en annen rektor på en annen skole. Der fikk jeg et positivt svar med en gang. Etter to – tre uker hadde rektoren funnet to informanter til meg.

I denne undersøkelsen har jeg intervjuet to lærere. En mannlig og en kvinnelig lærer. De jobber på samme byskole på Østlandet. På den skolen går det cirka 350 elever og skolen har omtrent 50 ansatte. Det er både assistenter, ledelse, lærere, vaktmestere og renholdere. På denne skolen følger de et kartleggingshjul (se 1.3) som kommunen har vedtatt. Der står det hvilke prøver som skal gjennomføres på høsten og hvilke prøver som skal gjennomføres på våren. Og resultatene blir ført inn i dataprogrammet VOKAL, som kommunen bruker. De ulike trinnene følger dette kartleggingshjulet i tillegg til at de kartlegger med andre tester hvis de ser et behov for det. Begge lærerne i studien arbeider på mellomtrinnet på denne skolen. Og begge to er kontaktlærere. Den mannlige læreren, som jeg i studien kaller Steinar, jobber på femte trinn og den kvinnelige læreren, som jeg kaller Marit, jobber på sjuende trinn. Steinar er utdannet allmennlærer med tilleggsutdanning og han har arbeidet i

skolen i snart 20 år, og cirka halvparten av dem på den nåværende skolen. Marit har treårig allmennlærerutdanning, og hun har videreutdanning innenfor medier, litteratur og drama. Hun har arbeidet som lærer i nesten 40 år og i cirka halvparten av dem har hun arbeidet på den nåværende skolen. Steinar underviser i matematikk, kroppsøving, engelsk og norsk, og Marit underviser i matematikk og norsk.

3.3.2 Prosjektgjennomføringens sju faser

Den første fasen som er tematisering er undersøkelsen hvorfor, hva og hvordan (Kvale og Brinkmann, 2012). Da valgte jeg et tema. Det gjorde jeg allerede tidlig på høsten før jeg skulle starte studien. Formålet med undersøkelsen formulerte jeg gjennom oppgaveskriving i fagemnet metode og fordypning. Jeg hadde lest mye rundt temaet tidligere i masterstudiet. I tillegg til at jeg hadde lest litt til bruk i egen praksis. Kunnskapen om hvilke metoder en kunne benytte, fikk jeg tidlig i studiet. Hvilken metode som passet min forskning, tenkte jeg godt igjennom på høsten før jeg skulle starte på selve masteroppgaven.

Den andre fasen, som er planleggingen, er undersøkelsens hvordan (Kvale og Brinkmann, 2012). Denne planleggingsfasen har foregått i hodet mitt helt fra jeg startet å tenke hvilken metode som var hensiktsmessig å bruke. Jeg gjorde meg opp en formening om hva jeg ønsket i de ulike fasene. Et eksempel på det er at jeg tenkte igjennom hvor mange jeg ønsket å intervju, hvor lenge et intervju skulle vare og hvordan jeg ønsket å gjøre lydopptakene. I den forbindelse ble intervjuguiden utarbeidet.

Den tredje fasen var selve intervjuene. Jeg hadde i forkant hatt kontakt med informantene via e-post. Der de fikk oversendt intervjuguiden (vedlegg 2) hvor jeg hadde skrevet ned ulike temaer med et fåtall spørsmål til hvert tema. I tillegg hadde jeg informert lærerne om hva de var i ferd med å begi seg ut på og at de kunne trekke seg når de ville, altså ”informert og fritt samtykke” (Postholm, 2010). Rekkefølgen på spørsmålene var ikke så viktig, det var viktigere at informantene fikk frem sine synspunkter og eventuelle nye innfallsvinkler og perspektiver. En av mine viktigste oppgaver var å styre intervjuet slik at jeg fikk svar på min problemstilling og kom igjennom de utvalgte temaene. Det er dette som Postholm (2010) betegner som halvstrukturert intervju eller som Kvale og Brinkmann (2012) betegner som et semistrukturert livsverdensintervju.

Gjennomføring av intervjuene foregikk på informantenes skoler. Jeg hadde i forkant bedt om få å gjennomføre intervjuet i rom hvor vi ikke ble forstyrret. Det å gjennomføre intervjuet på

informantens territorium kan ha mye å si for hvordan intervjuet går. Da vil intervjupersonen slappe mer av og intervjueren klarer å få plassert intervjuet inn i intervjupersonens hverdag (Hammersley og Atkinson, 2004).

I min studie artet det seg slik at jeg forsto det lærerne snakket om i intervjuene ut fra egen erfaringsbakgrunn og taus kunnskap, men jeg ønsket allikevel å skaffe meg ny erfaring gjennom intervjuene.

Jeg ønsket hele tiden å ha fullt fokus på informanten. Derfor valgte jeg å ta opp intervjuene med en diktafon. Det gjorde meg fokusert gjennom hele intervjusituasjonen og det gjorde det lettere for meg å stille oppfølgingsspørsmål og være en aktiv lytter. Jeg kunne da holde fokuset på en fenomenologisk meningsfortolkning (se 3.2.1) underveis i intervjuene og være åpen for å få nye erfaringer gjennom det informantene uttalte. Da kunne jeg konsentrere meg om intervjuets emne og dynamikk. Det å ha lydopptak fremfor og ta notater av hele intervjuet gav meg mulighetene til å høre opptakene om og om igjen. Da kunne jeg høre tonefall, ord, pauser og liknende igjen og igjen i etterkant (Kvale og Brinkmann, 2012).

Den fjerde fasen, som Kvale og Brinkmann (2012) kaller transkribering, gjorde jeg i etterkant av begge intervjuene. Dette gjorde jeg rett inn på PC. Jeg spilte av fra diktafonen mens jeg skrev ned det talte ord. Opptakene av intervjuene var tydelige, derfor gikk det forholdsvis raskt å skrive de inn på PC. Tabell 2 viser varighetene på de innspilte intervjuene og lengden på transkriberingsnotatene.

	Varighet på intervjuet	Antall transkriberte sider
Steinar	17min og 20sek	7,5 sider
Marit	21min og 22sek	8,5 sider

Tabell 2 Lengden på notatene og varighet av intervjuene

Jeg hadde prøvd ut diktafonen i forkant slik at jeg visste hvor på bordet jeg skulle legge den for å få god nok lyd på lydopptakene. Jeg hadde også med meg telefonen min med opptaksmuligheter i tilfellet noe uforutsett skulle skje med diktafonen under intervjuene, som for eksempel at den skulle gå tom for strøm. Begge intervjuene ble tatt opp på diktafonen uten problemer. Det at jeg fikk intervjuene transkribert inn på data gjorde det lettere for meg å hente igjen det jeg ønsket til analysen.

Jeg transkriberte intervjuene så lojalt som mulig. Det vil si at jeg anonymiserte både skole, kommune og lærere når jeg skrev intervjuene inn på data. Dersom de nevnte enkelte navn underveis i intervjuene, endret jeg også på disse da jeg skrev det inn på PC. Lydopptakene, e-postene og transkriberingsnotatene vil bli slettet når masteroppgaven er godkjent. Dette ble også informantene informert om.

De transkriberte notatene som er brukt i oppgaven er gjengitt som sitater med innrykk og litt mindre skrifttype slik APA – standard krever på lengre sitater. Her har jeg valgt også å gjengi sitater som er kortere enn tre linjer med innrykk og mindre skrifttype. Dette har jeg valgt å gjøre for å få en bedre helhet i den delen av oppgaven. Der hvor informanten har tatt en pause i intervjuet har jeg markert med tre punktum og hvis jeg har utelatt deler av sitatet har jeg markert det med tre punktum i en parentes selv om dette ikke er helt i samsvar med APA - standard.

Den femte fasen er analysering hvor intervjuene ble analysert ut fra en hermeneutisk meningsfortolkning (se 3.2.2). Her trekkes kunnskapen ut fra det intervjupersonen har fortalt. I denne fasen leste jeg gjennom begge intervjuene og markerte det jeg syntes var relevant for min studie. Deretter delte jeg utsagnene inn i temaer og plasserte dem inn i oppgaven. Jeg leste det om igjen flere ganger, mens jeg analyserte og hentet frem teori som belyste de analysene.

Analysedelen består av en rekke sitater fra intervjuene og tolkning av de sitatene. Her blir teorien, mine forkunnskaper og empirien koblet sammen gjennom et hermeneutisk perspektiv.

Kapittel 4, som er et analysekapittel, er delt inn i temaer ut fra hva intervjupersonen har uttalt og hva som er relevant i sammenhengen for å finne et svar på problemstillingen. Det ene delkapittelet belyser vurdering og hvordan lærerne i studien benytter seg av kartleggingen og resultatene. Det andre delkapittelet handler om tilrettelegging hvor ulike måter å tilrettelegge på blir belyst. Det siste delkapittelet handler om informasjon til hjemmet og hvordan samarbeidet med hjemmet foregår etter at kartleggingsprøver er gjennomført.

Den sjette fasen er verifisering hvor generaliserbarhet, pålitelighet og validitet i studien ble undersøkt (se også 3.3.8). Her gikk jeg gjennom punkter i Kvale og Brinkmann (2012) for å finne ut hva og hvordan jeg skulle redegjøre for hvor pålitelige resultatene i min studie er. Jeg gikk i gjennom det som var relevant og koblet det opp mot min undersøkelse.

Den sjuende og siste fasen er rapporteringen, som har vært en lang prosess. Den startet før undersøkelsen startet. Like etter jul begynte jeg å skrive teori rundt tema og problemstilling. Jeg skrev deler av innledningen på den samme tiden og det som kunne skrives om metoden jeg skulle benytte. Jeg skrev litt på rapporten hver uke. Etter undersøkelsen, som ble gjennomført i april, skrev jeg mer på analysedelen og om gjennomføringen av oppgaven. Men det hele har vært en dynamisk prosess hvor jeg har skrevet litt her og der i rapporten etter hvert som det har dukket opp noe relevant.

Kort oppsummert fulgte jeg i hovedsak Kvale og Brinkmann (2012) sine sju stadier for gjennomføring av forskningsintervju. Det var tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering.

3.4 Min forskerrolle

Selv om en tenker at et intervju ligner en dagligdags samtale, vil det allikevel være en spesifikk profesjonell samtale som har et asymmetrisk forhold mellom forskeren og intervjupersonen (Kvale og Brinkmann, 2012). Min strategi for å prøve å redusere det asymmetriske forholdet mellom meg og de lærerne jeg intervjuet var å levere ut en intervjuguide hvor temaene vi skulle snakke oss igjennom sto tydelig. Og i tillegg snakket jeg litt om meg selv og hvor jeg arbeider før hvert intervju. Jeg forklarte også hva jeg skulle bruke intervjuet til i rapporten. Men det var allikevel et asymmetrisk forhold før intervjuene satte i gang. Etter intervjuene var over, slappet informantene mer av. Informantene fikk snakke rundt de temaene jeg hadde satt opp i den rekkefølgen de selv ønsket. Jeg gav dem også så mye informasjon som jeg kunne om forskningen i forkant. Men med en halvstrukturert intervjuguide var det ikke alltid like lett å gi nok informasjon, fordi en ikke kunne forutse hvordan intervjuene ville ta form. Jeg ønsket heller ikke gi så mye informasjon slik at det ville påvirke forskningen i negativ retning.

Spørsmålene hadde jeg formulert på en slik måte at det ikke skulle finnes svar som var feil. De var formulert med et språk som gjorde spørsmålene og temaene enkle å forstå. Den som foretar studien må formulere gode spørsmål slik at intervjupersonen kan gi svar på det en lurer på. Men det å formulere gode spørsmål er noe en må trene på.

Gudmundsdottir (2011) skriver om når en intervjuperson forteller en historie til intervjueren kan av og til den narrative fortellertradisjonen ta overhånd slik at det kan bli med noe mer

enn det som er sant i den historien og da er det ikke sikkert resultatene i studien blir helt sanne. Dette unngikk jeg ved at temaet rundt min studie ikke har en rekke historier i den forstand. Men et problem jeg oppdaget underveis i begge intervjuene, var at informantene beveget seg over i andre fagfelt enn det jeg i hovedsak hadde spurt om. Da viste det seg at spørsmålene som skulle være konkrete, ikke var konkrete nok. En annen risiko innenfor samme felter er at intervjupersonen forteller deg det de tror du vil høre, derfor delte jeg kun ut stikkordsmessige spørsmål og temaer i intervjuguiden slik at svarene på spørsmålene jeg stilte ble litt mer impulsive, men allikevel var temaene gjennomtenkte og reflektert over i forkant. For å hindre at de skulle gi meg svar som de trodde jeg var ute etter så holdt jeg meg mest mulig til intervjuguiden slik at jeg ikke skulle stille ledende spørsmål.

Kvale og Brinkmann (2012) skriver at det å opptre profesjonelt som forsker og ikke la seg påvirke av det ”nære interpersonlige samspill med intervjupersonene”, er viktig. For ellers kan en raskt få et deltakerperspektiv på studien. Derfor valgte jeg å intervju ukjente lærere fremfor lærere jeg kjente til. Dette hjalp meg til å kunne å lytte på det som ble sagt fra en utenforstående sitt ståsted, fremfor å vite hva informanten kommer til å svare på de ulike spørsmålene. Ved å fortelle skolelederen, som jeg tok kontakt med, hvilket fagfelt jeg ønsket å undersøke, ville jeg at skolelederen skulle velge ut lærere som kunne gi meg svar på min problemstilling. Skolelederen hadde valgt personer innenfor det fagfeltet jeg ønsket å undersøke, men allikevel var det andre fagområder de kunne bedre. Det fortalte begge to i forkant av intervjuene, men de ønsket allikevel delta i studien.

Jeg kunne allerede mye om de ulike temaene som jeg stilte spørsmål om. Det gjorde det lettere for meg å stille gode oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuene. Dette skriver også Kvale og Brinkmann (2012) at er viktig. Dette hevet kvaliteten på mine intervju fremfor om jeg ikke hadde kunnet så mye om temaet. Ettersom jeg hadde den kunnskapen, ble det også enklere å skape mening når jeg skulle analysere intervjuene (Kvale og Brinkmann, 2012). Siden jeg gjennomførte intervjuene med diktafon gav det meg mulighet til å lytte aktivt gjennom intervjuene, det gjorde det også lettere å stille oppfølgingsspørsmål underveis.

Det jeg synes var mest utfordrende ved å intervju lærerne, var å holde fokuset på det som ble sagt hele veien og ikke bryte inn med egne erfaringer som lærer når de snakket. Jeg måtte konsentrere meg om at jeg var der for å foreta en studie på de lærerne, og at jeg kun skulle stille spørsmål og ikke komme med innspill fra egen lærerbakgrunn. Ettersom det allerede var et asymmetrisk forhold der, ønsket jeg ikke å trigge det mer i en negativ retning.

Kort oppsummert gikk min rolle i denne studien ut på å ha forberedt informantene så godt at jeg kunne knytte min problemstilling opp mot deres uttalelser. Både spørsmål og forholdet mellom meg og informantene var godt forberedt. Min rolle underveis i intervjuene var å sørge for at informantene holdt seg til det jeg spurte om og at jeg lyttet til det de sa, slik at jeg kunne stille gode oppfølgingsspørsmål.

3.5 Relabilitet og troverdighet

Validitet er definert som sannhet, riktighet og styrke (Kvale og Brinkmann, 2012). En kan måle validitet i kvalitativ forskning hvis en måler det utfra hvilken grad observasjonene faktisk reflekterer over de fenomenene eller variablene som vi ønsker å vite noe om, som Pervin definerer det (referert i Kvale og Brinkmann, 2012). Validitet gjennomsyrrer hele forskningsprosessen. En kan kontrollere validitet ved å undersøke feilkildene. Desto oftere en påstand er prøvd og blitt motbevist og en ikke har klart det, desto mer troverdig er den kunnskapen (Kvale og Brinkmann, 2012). Hvis en hele veien gjennom studien kontrollerer påliteligheten, sannsynligheten og troverdigheten, vil studien og den som gjennomfører studiens troverdighet være tilstede (Kvale og Brinkmann, 2012).

Om troverdigheten i kvalitativ forskning skriver Kvale og Brinkmann (2012) at det dreier seg om hvem en stoler på og i hvilken forstand. Et subjektivt perspektiv vil belyse spesielle ting ved fenomenet som undersøkes og dermed får en fram nye dimensjoner og det vil konstruere ny kunnskap. Så lenge studien som blir utført er på et faglig velutført nivå, og at kunnskapen som blir produsert er systematisk kontrollert og verifisert, kan det sees på som gyldig. Et viktig krav er at studien er objektiv og at den som gjennomfører studien er fordomsfri. Det som utføres må være et godt og et håndverksmessig kompetent studie. I denne studien knytter jeg hele veien lærernes utsagn opp mot teorien. Slik blir utsagnene kontrollert og tolket. Dermed er studien gyldig i den forstand.

Vanlig kritikk mot intervjufortolkning ut fra et hermeneutisk perspektiv er at det er mangel på objektivitet, det å finne den sanne meningen. Troverdigheten er hele tiden avhengig av forskerens måte å kontrollere, problematisere og tolke resultatene teoretisk på (Kvale og Brinkmann, 2012). I min studie har jeg hele veien kontrollert funn opp mot flere kilder til teori. Det sikrer troverdigheten i denne studien.

En vanlig standardinnvending mot intervjuresultatene er at de ikke kan generaliseres ettersom det er for få informanter, skriver Kvale og Brinkmann (2012). Den innvendingen avvises med at antall informanter er avhengig av formålet med undersøkelsen. Er målet en universell generalisering eller en mulighet for å overføre kunnskap fra en situasjon til en annen. Det at jeg gjennomførte kvalitative intervjuer fremfor å gjennomføre for eksempel en survey gjorde at jeg hadde få informanter jeg måtte trekke slutninger fra. Hadde jeg derimot gjennomført en spørreundersøkelse, ville det gitt meg flere svar fra et større utvalg. Da ville jeg imidlertid ikke hatt samme mulighet til å få utdypende svar og følge opp svarene som informantene gav meg. I min studie ønsker jeg å overføre kunnskap rundt et tema fremfor å generalisere kunnskapen.

Hvis en ser på transkriberingen av et intervju, så kan det gjøres på flere ulike måter. Alt er avhengig av den personen som gjør det og av kvaliteten på opptaket. Hvor en setter komma, punktum og lignende kan også være ulikt hvis flere personer gjør det. Det gjør det vanskelig å måle transkriberingens reliabilitet. Hvis en lytter på lydopptaket flere ganger har en mulighet til å korrigere hvis en har oppfattet noe feil. Det å vurdere validiteten i transkripsjonene er vanskeligere enn påliteligheten. Det finnes ingen sann objektiv oversettelse fra det som er sagt til det som er nedskrevet. Hvordan en skriver det ned er avhengig av hva en skal bruke det til. Kritikk på hermeneutisk forskning er at en og samme intervjuuttalelse kan tolkes forskjellig (Kvale og Brinkmann, 2012). Jeg var aleine om å transkribere mine intervjuer noe som svekker troverdigheten, men jeg måtte spille av lydopptakene flere ganger for å korrigere det nedskrevne. Lydopptakene mine var av god kvalitet, så jeg var aldri usikker på hva informantene sa. Igjen styrker det troverdigheten ved mine transkripsjoner i min studie.

En må tenke over reliabiliteten med tanke på om resultatet i denne studien kan reproduseres på et annet tidspunkt av en annen forsker. Er det en mulighet at intervjupersonene ville ha svart annerledes da (Kvale og Brinkmann, 2012)? Svarene kunne i dette tilfellet vært annerledes på et annet tidspunkt, men det er litt avhengig av hvordan lærerne har utviklet sin praksis til da. For da har de gjort nye erfaringer som kanskje ville gitt et litt annerledes svar. Skolen er hele tiden i utvikling. For ti år siden var den annerledes enn nå, og om ti år vil skolen mest sannsynlig være forandret.

Problemet ved å kontrollere troverdigheten ved kvalitativ metode skyldes ikke bare at det er en svakhet ved metoden, men det kan skyldes metodens evne til å beskrive og stille spørsmål

ved den sosiale virkeligheten som undersøkes (Kvale og Brinkmann, 2012). Hvis jeg hadde valgt flere metoder til å underbygge min studie, ville trolig resultatene blitt mer troverdige enn ved at jeg kun brukte en metode. Men det som underbygger troverdigheten ved min forskning er teorien, min for forståelse, undersøkelsen og den tause kunnskapen.

Jeg har hele tiden i prosessen opplyst når noe ikke har gått helt slik jeg hadde tenkt. Dette gir meg en mer troverdig rolle i min studie, fordi jeg viser at jeg er ærlig hele veien og ikke dekker over sannheten.

Kort oppsummert er denne studien troverdig i den forstand at jeg har vist ærlighet hele tiden, jeg underbygger uttalelser med teori, min forståelse og tause kunnskap, lydopptakene var av god kvalitet og de ble spilt av flere ganger slik at transkriberingen ble korrekte. Målet med denne studien var ikke å generalisere, men å overføre kunnskap.

3.6 Etske perspektiver

Etske problemstillinger er noe en støter på gjennom hele intervjuprosessen. Det blir anbefalt å ta stilling til etske problemstillinger gjennom hele prosessen, fra start til slutt. En bør ha tenkt igjennom disse problemstillingene i forkant av intervjuene (Kvale og Brinkmann, 2012), men det kan også oppstå problemstillinger underveis i prosessen. Her følger de etske problemene jeg ble berørt av i min studie.

I forkant av hele studien gjennomførte jeg meldeplikttesten til NSD, og der fikk jeg til svar at det ikke var nødvendig å sende søknad til NSD. Ettersom det var så stor pågang hos NSD hadde høgskolen godkjent at vi lot være å sende søknad til NSD hvis meldeplikttesten tilsa det.

Jeg har hele veien tenkt igjennom hvordan opplysningene om og av mine informanter blir behandlet. Kontakten jeg hadde med dem via e-post i forkant av intervjuene ble slettet rett etter intervjuene var gjennomført. Lydopptakene ble liggende på diktafonen til oppgaven var ferdigsensurert. Transkriberingene ble også slettet rett etter oppgaven var sensurert. Jeg brukte min private PC fremfor PC-en jeg bruker gjennom min arbeidsplass. Diktafonen var også min private. Derfor ble dette oppbevart slik at det ikke var tilgjengelig for andre når det ikke var i bruk.

Da jeg hadde fått kontakt med rektoren på en skole via telefon, tenkte jeg nøye i gjennom hvordan jeg skulle formidle informasjonen om prosjektet på en oversiktlig måte via e-post. Det var viktig å få gitt den rette informasjonen til de rette personene på en profesjonell måte. Jeg sendte over brevet fra høgsolen (vedlegg 1), informerte om fritt samtykke og gav relevant informasjon til rektoren slik at hun kunne finne lærere som ville passe. Da hun hadde funnet informanter fikk jeg oversendt deres e- postadresser. Da måtte jeg igjen tenke igjennom hvilken informasjon som var viktig for dem. De fikk oversendt intervjuguide (vedlegg 2) hvor jeg opplyste at det var temaene vi skulle berører, jeg informerte om varigheten på intervjuene, at alt ville bli anonymisert, at jeg skulle gjøre lydopptak og om fritt samtykke. Ettersom de hadde fått mye informasjon via e-post og kommunikasjonen foregikk gjennom det i forkant, så jeg det ikke nødvendig å få dem til å underskrive en svarslipp eller lignende om at de var villig til å delta i min studie. Før intervjuene ble gjennomført forklarte jeg igjen hvordan jeg skulle behandle informasjonen og at de kunne trekke seg når de ønsker det.

En etisk problemstilling som oppsto underveis i intervjuene, var hvordan jeg kunne stille et godt oppfølgingsspørsmål i den sammenheng hvor jeg som intervjuer satt inne med kunnskap om noe som den læreren uttalte seg om i en annen retning enn hva min kunnskap tilsa. Da ønsket jeg å stille et oppfølgingsspørsmål med en ordlyd som ikke skulle gi inntrykk av at læreren hadde uttrykt noe som var ”feil”. Et eksempel på det var at den ene læreren uttalte seg om at vedkommende ønsket kartleggingsprøver hvor det sto hvordan de kunne arbeide videre i forhold til den enkeltes elevs problem. Jeg visste at i veiledningen til Nasjonale prøver sto det noe om det, og det var en prøve den læreren hadde gjennomført dette skoleåret. For å ikke komme med et oppfølgingsspørsmål som virket fordommende for han, måtte jeg raskt prøve å komme på et spørsmål med en ordlyd og et tonefall som gjorde at han kunne fortelle hvordan de hadde brukt de resultatene der.

Kort oppsummert så møtte jeg på få etiske problemstillinger. De jeg møtte på, var at jeg kun trengte å gjennomføre meldeplikttesten til NSD, hvordan de personlige opplysningene informantene hadde gitt meg ble behandlet når studien var over, hvilke informasjon som var mest relevant å gi til informantene i forkant av intervjuene og hvordan jeg skulle stille gode oppfølgingsspørsmål uten å sette informanten i et dårlig lys.

4. Drøfting og resultat

I dette kapittelet presenteres og drøftes funnene i undersøkelsen ut fra problemstillingen: *Hvordan bruker lærere på mellomtrinnet de obligatoriske kartleggingsprøvene som en ressurs for å tilrettelegge sin undervisning til elever med lese- og skrivevansker?*

Empirien er delt inn i ulike delemner, nærmere bestemt vurdering, tilrettelegging og informasjon til hjemmet. Delelmene er valgt ut fra de svarene jeg fikk under intervjuene som er relevante sett i lyset av problemstillingen (se fase fem i prosjektgjennomføringen, 3.3.2). I hvert delemne knytter jeg empirien opp mot teorien. Det er delemnet tilrettelegging (4.2) som er kjernen i problemstillingen min, og det er der de fleste svarene kommer til syne. De ulike delelmene har en kort oppsummering til slutt. Helt til slutt i dette kapittelet er konklusjonen (4.4) på hele studien hvor problemstillingen blir besvart.

4.1 Vurdering

Vurdering var begge lærerne kjent med. Begge fortalte om en rutine på skolen hvor de hver mandag hadde avsatt en time på trinnet hvor de gikk igjennom listen over elever og snakket om eventuelle endringer.

Steinar: (...) ut fra hva man drøfter på de trinnmøtene (...)

Marit: (...) for det at vi har...vi har jo en orden her på skolen som vi nå har hatt i noen år, som heter vurderingstimen. Og den er det vi lærere som har på mandager. Og da har vi en klokke time som vi sitter sammen på trinnet...og den går kun på å gå igjennom hva har skjedd nå, er det noen som vi har oppdaget trenger litt hjelp eller som detter litt av eller...ja. Men det går og andre veien, om det er noen nå som trenger mere utfordringer. Og da går vi gjennom sånn. Og det går jo ofte på disse her. Både i engelsk og matte og norsk, ikke sant.

Gjennom denne rutinen vurderes alle skolens elever på hvert trinn og det samarbeidet mellom lærerne danner et godt grunnlag for elevens videre læring og å utvikling av elevens kompetanse. Sett i sammenheng med kartleggingsprøver som gjennomføres på vår og høst gav de uttrykk for at de snakket om elevenes resultater på trinnet. Denne informasjonen lærerne deler seg i mellom, kan brukes til å justere undervisningen til lærerne for elevenes videre læring sett i forhold til Vurdering for og av læring (Slemmen, 2010). Marit fortalte at dette var en rutine de hadde innført for få år siden. Og begge lærerne fortalte om denne rutinen med et slikt engasjement at dette virket veldig viktig for dem, og at det var noe som var veldig positivt. Hvis en ser dette i sammenheng med Mortimores (referert i Salen, 2003)

liste er dette viktig for dokumentasjonen av det arbeidet som blir gjort i klassene og hvordan de følger det opp.

4.1.1 Kartlegging. Hva gjøres videre?

Informantene ble stilt spørsmål om hvilke kartleggingsprøver de hadde gjennomført dette skoleåret innenfor lesing og skriving. Her fortalte begge to om kartleggingshjulet de fulgte i den kommunen. Kartleggingshjulet (se tabell 1) fortalte når på året de skulle gjennomføre de ulike prøvene. Begge to hadde gjennomført de oppførte prøvene i tillegg til en kartleggingsprøve til. På sjuende gjennomførte de STAS som ekstra prøve, og på femte gjennomførte de Carlsten som den ekstra prøven.

Steinar: På femte trinn i år så har vi kun gjennomført Carlsten og så har vi.. er det jo Nasjonale prøver for oss da, så det var jo på en måte høsten, så var det Nasjonale prøver i Norsk, Engelsk og Matematikk.

Marit: Mm...det vi er pålagt...i høst da så hadde vi både ordkjettest, STAS og S40 og nå skal vi ha Carlsten.

Videre ble det stilt spørsmål om de hadde gjennomført flere kartleggingsprøver utenom de de var pålagt å gjennomføre.

Steinar: ” ...i tillegg til at vi har noen som...hvis det er noen vi har mistanke om at ligger et godt stykke bak så har vi noen sånne M3. Det er noe... noen egne tester som du kan sjekke på en måte hvor... hvor langt bak de kanskje ligger da, ikke sant.”

Her har han henvist til en kartleggingsprøve i matematikk, men i samtalen var det relatert til lesing og skriving, så her antar jeg at det kan være snakk en annen prøve innenfor norsk. Derfor velger jeg allikevel å ha det med. Carlsten (2002) sier at hans leseprøve ikke forteller nok alene, derfor har han både individuelle prøver som en kan følge opp med og individuelle samtaler med elever som presterer svakt på leseprøven. Ettersom det ble uttalt at elever har gjennomført individuelle tester, har jeg en hypotese om at de har prestert svakt på Carlsten sin Leseprøve eller Nasjonale prøver. I den grad det stemmer viser det at noen av elevene som skårer under kritisk grense på de obligatoriske kartleggingsprøvene blir testet med individuelle prøver for å finne ut mer om deres problematikk.

Begge lærerne ga uttrykk for at de var positive til kartlegging som verktøy, men Steinar var ikke helt enig i at kartleggingsprøvene de brukte var de som de fikk mest ut av.

Steinar: (...) så vi kunne jo helt sikkert tenkt oss, som vi har snakka om.. en test på en måte som i større grad ga oss noe...ehhh...mer på en måte hva...hva er det som er utfordringen her på en måte, hvor skoen trykker...og hvordan vi kan jobbe videre med ting...At det hadde vært tester som hadde

gitt oss mere på det. Vi har.. i matematikk er det sikkert lettere å få til, men der får man jo i hvert fall i, en test som vi bruker der som...Multi har så får man kan du si mer en sånn...ehh... oppskrift på hva...hva du kan jobbe videre med og hvilke emner som på en måte...vedkommende enten skårer bra på eller middels eller dårlig på...Så det er klart det kan være litt mer...litt mere vrient i lesinga, men samtidig så handler det og om...leseforståelse...ehh...begreper, det kan være...det kan helt sikkert finnes bedre måter å teste det enn det vi får til på Carlsten, synes vi da...Så da blir det litt opp til oss sjøl å prøve å finne ut hvor skoen trykker og på en måte dra med det inn i for eksempel i veileda lesings-gruppene. Hva slags tekster vi skal jobbe med? Om det er på en måte mer retta inn mot leseforståelse og det å lese mellom linjer og sånne ting som også er...det er jo veldig stor forskjell på tekster og. Ikke sant? Det er noe med hva...hva man velger å jobbe med.

Denne kritikken ser spesielt å være rettet mot Carlsten sin leseprøve hvor en kun måler lesehastigheten opp mot leseforståelsen. Carlsten (2002) sier selv at resultatet aleine ikke forteller alt. Og det samme sier Steinar. Hvis en ser denne uttalelsen i tråd med debatten rundt dokumentasjon som det står skrevet om i kapittel 1.1 kan en se at det å bruke mye tid på å lete etter hva som er elevens vansker, er ikke det han vil. Det brukes så mye tid på dokumentasjon at det går ut over andre oppgaver en har i skolen. Han gir et sterkt uttrykk for at en test skal hjelpe han raskt finne svar på hvordan den eleven kan hjelpes videre. Han skal slippe å bruke mye tid på å finne ut hva som gjør at denne eleven skårer under kritisk grense. Nasjonale prøver har en liste over tiltak, så i den sammenheng stilte jeg han oppfølgingsspørsmålet: ” For sånn som nasjonale prøver har vel litt hva du kan jobbe videre med?”

Steinar: Ja, det har du jo der og. Men jeg var litt skuffet over...er ikke helt sikker på om vi har fått ut alt som vi skulle i år. At det var noe med...vi brukte i hvert fall lang tid før vi fikk det. At vi ikke har fått alt jeg hadde håpa på, For jeg hadde håpa det skulle være mer...enda mer spesifikt på...på elevene på en måte skårer bra på og hva de skårer dårlig på og hvordan de på en måte kan hjelpes videre da...Ikke bare mer en sånn kartlegging på i stor grad på mye du vet fra før...også sånn er det, men også hva...hva er det? Hvor er det skoen trykker? Hva er det de skal...hjelpes videre med her? For å på en måte kommer et nivå eller to høyere opp...Det er jo noe av det som må være det viktigste med en kartlegging. Ikke nødvendigvis gang på gang på gang slå fast nesten det du allerede vet.

Her forteller han om det Norsk Lektorlag (s.a.) fikk svar på i sin undersøkelse som det er skrevet om i kapittel 1.1. ”Grisen blir ikke tykkere av å veies flere ganger”. Han gir uttrykk for at han også er kritisk til kartleggingen som en dokumentasjon, og spesielt dokumentasjon som ikke forteller så mye mer enn det en allerede vet. Han er ganske tydelig på at han vil få noe mer ut av kartleggingen, han vil ikke bare kartlegge fordi han er pålagt til å gjøre det. Steinar ønsker veldig gjerne å bruke kartleggingen som en ressurs i lesing og skriving, men han sammenligner det med matematikkartlegging som ofte indikerer litt mer konkret hvor vansken til eleven ligger. Ut i fra disse uttalelsene kan det se ut som om Steinar ikke bruker kartleggingsprøvene bevisst som en ressurs. Men han forteller seinere i intervjuet om ulike typer tilrettelegging (se 4.2) hvor kartleggingsresultatene spiller inn, derfor henter han ut

noe informasjon av resultatene allikevel, selv om han ønsker å vite mer konkret hva som er elevenes vansker.

4.1.2 Vurdering for læring

Vurdering for læring er en planlagt prosess hvor informasjonen om elevens kompetanse blir brukt av både lærer og elev slik at læreren kan tilpasse undervisningen sin og eleven kan justere egne læringsstrategier, forteller Popham (referert i Slemmen, 2010). Slemmen (2010) uttrykker også at informasjonen som skal brukes i vurdering for læring kan hentes ut fra ulike kartleggingsprøver. Vurdering for læring som underveisvurdering ble belyst i begge intervjuene, men det ble ikke sett i sammenheng med kartleggingen som en ressurs for elever med lese- og skrivevansker. Men Steinar ytret et ønske om å bruke kartleggingsprøver som fortalte han litt mer om hvordan han kunne veilede eleven videre (se også 4.1.1).

Steinar: (...)vi kan jo si mye rart om det og andre tester, så vi kunne jo helt sikkert tenkt oss, som vi har snakka om en test på en måte som i større grad ga oss noe...ehhh...mer på en måte hva...hva er det som er utfordringen her på en måte, hvor skoen trykker...og hvordan vi kan jobbe videre med ting...At det hadde vært tester som hadde gitt oss mere på det.

Dette ytrer et veldig ønske om å bruke kartleggingen i større grad som vurdering for læring. I denne sammenheng er det snakk om Carlsten sin Lesetest og at den gir for lite informasjon (se 4.1.1). Og hvis kartleggingsverktøyet hadde vært mer konkret og fortalt hva som var elevens vanske så ville Steinar ha brukt den som en ressurs for eleven sett i sammenheng med vurdering for læring.

Formålet med vurdering som oppsummering underveis er å gi informasjon om elevens måloppnåelse underveis slik at foresatte kan få informasjon og elevens opplæring kan tilpasses (Slemmen, 2010). Begge lærerne var bevisste på at foresatte skulle få informasjon om kartleggingsresultatene (se også 4.3).

Marit: Ja, vi skal ha samtaletimer nå. Og det er jo inn mot samtaletimer både på høst og vår at vi har den der kartleggingen. Slik at det blir lagt frem på samtaletime.

Steinar: (...) vi har jo de samtaletimer som vi har... eller utviklingssamtaler som vi har to ganger i året...

Steinar: ...men vi prøver jo også når vi har hatt kartlegginger hvor du ser at det er for eksempel nasjonale prøver så tok... vi telefon hjem når vi så det var under kritisk grense. Sånn at de var på en måte forb.... Da trenger du ikke vente til samtaletimen...

Kartleggingsprøvene er strategisk plassert i kartleggingshjulet slik at de skal være en naturlig del av samtalen med de foresatte, i og med at de skal gjennomføres på høst og vår rett før

utviklingssamtalen. Da har lærerne en arena hvor det er naturlig å snakke om elevens måloppnåelse underveis hvor de og kan forklare hvordan det skal arbeides videre med foresatte som har elever som skårer under kritisk grense.

4.1.3 Vurdering av læring

Vurdering av læring er ofte vurdering som blir gjort når et fag avsluttes, men på mellomtrinnet er det ingen fag som avsluttes. Jeg stilte spørsmålet: ”Retester dere elevene for å sjekke om de tiltakene som er satt i verk fungerer?” Dette er jo vurdering av læring i og med at det undersøkes om noe som har blitt gjort faktisk fungerer, men samtidig er det vurdering for læring i den forstand at hvis det virker, er det kanskje noe som en ønsker å fortsette med og dermed gir en elevene fremovermeldinger på grunnlag av den testen.

Marit: Nå...nå gjør vi det med alle. Men det gjør vi bare på grunn...det er sjuende og at det liksom...avsluttes. Så nå bare gjør vi det med alle. Ellers så har vi pleid å bare gjøre det med dem vi liksom har vært litt i tvil om.

På sjuende trinn tok de i bruk vurdering av læring. Elevene blir i tillegg vurdert og sjekket om de har fremgang det skoleåret. Det var kun den ene læreren som besvarte spørsmålet om retesting. Ettersom den andre læreren aldri uttrykte et tydelig svar på det spørsmålet så retester han mest sannsynlig ikke elevene sine. I den forstand kan det se ut som praksisen er ulik på de forskjellige trinnene akkurat når det gjelder det. For Marit hadde også retestet de tidligere årene med de elevene de da var i tvil om. I sjuende klasse, hvor de retester alle elevene, gir det en informasjon om hva slags kunnskaper den eleven har oppnådd i løpet av barneskolen (Kunnskapsdepartementet, 2014). I denne sammenhengen ble kartleggingsprøvene brukt som en ressurs i form av vurdering av læring for å sjekke hvilket nivå elevene er på etter endt barneskole og for å sjekke om de hadde lært noe i sjuende klasse. Da ser en også utviklingen til elever med lese og skrivevansker og om tiltakene har fungert.

4.1.4 Oppsummering

Kort oppsummert har begge lærerne har gjennomført kartleggingstester på sitt trinn ut fra hva kartleggingshjulet i den kommunen pålegger dem. Den ene læreren forteller om at de elevene som vekker bekymring blir testet med en annen type test for å sjekke hvilket nivå de ligger på. De obligatoriske kartleggingsprøvene blir brukt som en ressurs til å sjekke ut hvor langt bak eleven ligger i forhold til hva som er forventet. Steinar ønsker i større grad at de

obligatoriske kartleggingsprøvene skal fortelle hva som er elevens vanske, og da ville han mest sannsynlig i større grad ha brukt prøvene mer bevisst som en ressurs også med tanke på vurdering for læring. Begge lærerne snakker om kartleggingsresultatene på utviklingssamtaler med de foresatte hvor de kan fortelle hvordan de skal jobbe videre med eleven ut fra resultatet på kartleggingen. På sjuende trinn blir elevene retestet slik at en kan se hvilket nivå den enkelte elev har oppnådd og om han/hun har lært noe i løpet av vinteren i sjuende. Marit har tidligere retestet enkelte elever for å sjekke om tiltak har fungert.

4.2 Tilrettelegging

Dette delemnet er det som er kjernen i min problemstilling. Det er her jeg finner ut hvordan de bruker kartleggingsresultatene for å tilrettelegge for de som har lese- og skrivevansker. Alle elever har etter Forskrift til opplæringslova (2014) §3-1 Rett til vurdering. Samtidig som de har Rett til tilpasset opplæring etter § 3-1 i Opplæringslova (2014). Da kan en se om kartleggingen blir brukt som en underveisvurdering eller sluttvurdering, og om læreren som gir tilpasset opplæring bruker kartleggingen som et verktøy.

4.2.1 Grupper/ I klasserommet

Begge lærerne gir uttrykk for at de deler inn i nivåtilpassede grupper til bruk i blant annet veiledet lesing og veiledet skriving. Da bruker de kartleggingsresultatene for å danne grupper på mest mulig likt nivå. Vanligvis er det to klasser på trinnet, men når de driver veiledet lesing eller skriving ble trinnet delt i tre mindre grupper som igjen ble delt i smågrupper etter sitt nivå.

Steinar: Ehh...Det vi gjør da. Her har vi jo som sagt i norsken da, hvis vi skal holde oss til det så er det jo den veileda lesing er jo en...der har du jo grupper som går etter nivå, så det er en av de tinga vi gjør. Vi sorterer på det... ut fra det vi ser på resultatet...

Marit: Mm...på...i veileda lesing, skriving kaller vi det nå da...Så da har vi tredeling, slik at vi har...jeg har vel 18 elever da...Så...også kan jeg differensiere innenfor de 18...Det er kontaktlærergruppa mi...Pluss to. Og da...da kan jeg differensiere innenfor den gruppa jeg da kjenner best i forhold til innleveringer og sånt som jeg vet...Og da bruker vi og mye av disse oppgavene her da når vi skal lese tekster. Om det er i fra lesebok eller...vi har brukt mye forskjellig...vi brukte for eksempel kongens tale nå, nyttårstale...Da brukte vi den som grunnlag...og...trakk ut mye derfra...og da blir det individualisert hvor mye dem klare å...produsere selv av tanker rundt det og ja.....løsning av oppgaver sånn. Så...det er ikke støtt at dem er sånn veldig delt innenfor der, men dem blir jo delt i prestasjon...utenom at det...dem får jo da sin tilpassing...i rommet da...

Begge lærerne gir uttrykk for at de kjenner til elevens nærmeste utviklingsnivå, den proksimale sonen, som Vygotskij (2001) kaller det. Og ved å bruke kartleggingsresultater til

å finne den proksimale sonen for hver enkelt elev og sette sammen gruppene. Ut fra dette dannes de nivådelte gruppene. I de ulike gruppene får de oppgaver ut fra sitt nivå.

Steinar: (...) og det med å differensiere i både oppgavene på skolen...

Begge lærerne prater mye om å differensiere innenfor sin gruppe. Det gjelder også nivådelingen. I kapittel 1.1 er det skrevet om at det å tilpasse opplæringen handler om hva skolen gjør for at eleven skal få mest mulig ut av opplæringen. Det kan være organisering, arbeidsmåter og metoder, grad av måloppnåelse og lignende (Utdanningsdirektoratet, 2014c). Dette viser begge lærerne at de har fokus på ved uttalelsene om differensieringen de gjør innad i klasserommet.

Det som det blir arbeidet med i de nivådelte gruppene innenfor lesing er blant annet lesestrategier. For å kunne møte ulike tekster i dagens samfunn må en vite hvordan en skal gripe tak i de ulike type tekster. Hvordan er det lurt å lese akkurat den teksten? Dette forteller Marit mye om. Hun forteller mye om lesestrategier, noe jeg kommer tilbake til i delkapittel 4.2.3.

Marit: Så klart Vigdis Refsahl. Og vi har vært med på det opplegget. Vi bruker veldig mye derfra i... både i veileda lesing og i disse gruppene her (...) Det går ofte på strategier da. På hvordan du skal gripe en tekst, ikke sant?

Steinar bruker kartleggingen til å sortere ut elever som trenger kurs. Han nevnte at det kanskje var mer bruk i matematikk enn i norsk. Men allikevel bruker de resultatene fra kartlegging til å finne ut hvem som skal få være med på lesefres, som er en type kurs (se 4.2.2). Det å gjennomføre kurs i norsk er ikke uvanlig. Lesekurs er en type kursing som er mye brukt, men ikke på mellomtrinnet på denne skolen. Han gir uttrykk for at nivådeling dekker opp det meste i norskfaget, dermed er kursing ikke like nødvendig da som i matematikk. Han er litt selvmotsigende i de uttalelsene, på den ene siden har de kurs, og på den andre siden ser han ikke helt nødvendigheten med kurs i og med at de deler elevene i grupper etter nivå. Men allikevel så gjennomfører han begge deler.

Steinar: Ja, det kan også være snakk om noen typer kursing da, men det er kanskje mer brukt i matematikk, hvis vi ser at det er grupper som trenger noe spesifikt der, enn... For vi har delt inn ... såpass... altså tredelt fast i lesinga så det dekker jo relativt bra da.

Han gir da uttrykk for at gjennom tester og kartlegging ser en hvor elevene sliter, og da bør en stoppe opp og gi dem et slags kurs. Da forklarer han hvordan han kan organisere innad i klasserommet uten å ha ekstra ressurser til det. Han forklarer det ut fra matematikkfaget, men at det kan allikevel overføres til andre fag.

Steinar: (...) Det kan jo være, noen ganger så...så kan det være at vi kan bruke kan si...måten vi setter sammen grupper på i klasserommet. Enten om det er da at de er på samme nivå, men noen ganger motsatt også. At de andre kan, at de kan hjelpe hverandre lite grann. Men det er på en måte sånn...kanskje mere snakk om hvis det er noen som er veldig sterke som kan hjelpe noen som er på vei da. Det er ikke de svakeste det er snakk om nå, men det kan jo på en måte hjelpe gruppa som helhet ved at du da får mulighet til da å ta en type kurs med de aller svakeste, mens de som er sterkeste kan jobbe på grupper eller oppgaver med noen som da er på vei til å klare ting...Men det krever en del planlegging og på en måte...for å få til det. Men vi har vært innom det og testa det litt. Men i utgangspunktet så er det snakk om å kanskje da få til de kursa eller noen ganger ta noen ut av...og det med å differensiere i både oppgavene på skolen og selvfølgelig leksearbeidet at ikke det.....at du går ut fra at det ikke er normalt at alt skal være likt på en måte. De er jo ikke like...Så de kommer ut forskjellig, så sånn...det må vi på en måte ta høyde for.

For å gjennomføre en slik organisering som han snakker om her krever det at han har en klasse hvor det er skapt et positivt og støttende klima, slik som Mortimores liste (referert i Salen, 2003) forklarer. Han er da innforstått med hvordan en kan tilpasse opplæringen innenfor fellesskapet og han skaper et læringsmiljø som ivaretar elevenes evner og forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2014c). Han organiserer klasserommet slik at en sterk elev og en middelssterk elev sitter sammen og gjør oppgaver mens han som lærer kurser en liten gruppe med de svakeste elevene. Den måten å organisere på viser at han vet hver elev sitt kunnskapsnivå, altså han kjenner elevenes proksimale sone (Vygotskij, 2001).

Steinar bruker kartleggingsresultater til å danne små grupper som han kan kurse i klassen uten ekstra ressurser. Både Marit og Steinar bruker kartleggingsresultatene til å dele inn gruppen sin etter nivå når de har timer med veiledet lesing eller skriving. De differensierer også undervisningen sin innad i klassen.

4.2.2 Lesefres

I spørsmålene som ble stilt til lærerne presiserte jeg tydelig at jeg ønsket å finne ut hva som ble gjort med de som presterer under kritisk grense på kartleggingsprøvene. Da fortalte begge to om en ressurs de hadde på skolen som het lesefres. Den ressursen gikk ut på at kun et fåtall elever hadde et kurs i 9-10 uker. Da var de med en lærer som var kurset til denne metoden i cirka 20 minutter tre ganger i uken. Dette var en ressurs begge lærerne gav uttrykk for at de ønsker mer av.

Marit: Ellers så har vi perioder av sjuende hatt et opplegg som kalles lesefres. Og det er jo et sånt kjent begrep fra dem var små. Når dem driver med innlæring og dette her. Men det vi bruker lesefresen til da, det er at de som strever da med å...lese og å få med seg mye tekst de får være med på gruppe. Da er dem aleine 20 minutter tre ganger i uka. Og det dem går igjennom da er fagtekster.

Steinar:...Hvis det er noen som faller lenger kan du si, eller langt ned i tillegg utover det. Så har vi også noe som heter lesefres, hvor de har enkelte...enkeltelever som har enetimer i en...en elev kan ha 20 minutter med en...med en lærer som på en måte er kursa på det sånn lesefresopplegg...Ja! Men det er kun for veldig få altså...som har... det er en ganske etterlengta ressurs, og det er jo mange som kan

ha behov for den. Men det er da en par, kanskje maks tre på trinnet som for muligheten til det da...Det er over...Ja. Det kan være fra fra ni ti uker kanskje, så det er liksom ikke noe. Det er ikke evig eller noe voldsomt, men det er noe for de da.

Ettersom det er elever på mellomtrinnet er de ofte kommet lengre i leseutviklingen enn det grunnleggende lesetekniske, og de trenger blant annet å lære seg lesestrategier (se 4.2.3). Vanskene hos flere av elevene som får delta på lesefres var at de mangler leseforståelse. Det er noe kartleggingsprøvene har gitt lærerne svar på. Sett ut fra kognitiv teori (2.1.1) om lesing må en kunne både avkoding og ha forståelse for at det skal kunne betegnes som lesing. Men ettersom forståelsesprosessen fortsatt er vanskelig kan det også skyldes at avkodingsferdighetene ikke er helt automatisert, og derfor er det ikke så mye energi igjen til å forstå teksten (Kulbrandstad, 2003). Og sett fra utviklingsorienterte perspektiver (2.1.3) kan en finne ut cirka hvor eleven ligger i de ulike stadiemodellene. På mellomtrinnet som er omtrent når den andre leseutviklingen starter, må en begynne å ta i bruk det en leser på en annen måte enn tidligere, og hvis en da ikke forstår det en leser vil det blir vanskelig. Da er det fint å få et kurstilbud for å lære seg noen strategier.

Marit: Og de fagtekstene, da blir det brukt BISON-blikk og det med også...også forklare ord og begreper og såne ting. Så dem får det før det er en lekse da.

BISON-blikk er en lesestrategi som blir nevnt her. Som det er beskrevet i figur 2 i kapittel 2.1.3, så henger bakgrunnskunnskap, lesemotivasjon og lesestrategier nøye sammen. For å øke leseforståelsen må en lære seg gode lesestrategier, dermed øker forståelsen som igjen gir eleven mer kunnskap (Anmarksrud og Refsahl, 2010).

Elevene som får et tilbud om å delta på lesefres er sortert ut fra at de presterer under kritisk grense på kartleggingsprøver.

4.2.3 Lesestrategier

Lesestrategier var et stadig tilbakevendende tema. Det å tilegne seg gode lesestrategier er til stor hjelp hvis du har lesevaner. Ved å bruke kartleggingsprøver som forteller noe om hvordan barnet leser kan en se ved svake resultater at eleven kan mangle gode lesestrategier. Marit visste en god del om lesestrategier og benyttet seg av dette i sin undervisning. Hun nevnte at kommunen hadde hatt kurs med Vigdis Refsahl, som har skrevet flere bøker om lesing og lesestrategier. En av bøkene har jeg referert til tidligere i oppgaven.

Marit var opptatt av å lære elevene flere ulike strategier. Det var hun tydelig på at hun ville gjøre mer av med neste klassen hun skulle ha. Hun nevnte flere strategier, blant annet

utdypingsstrategien om å bruke elevenes forkunnskaper, eller det å gi dem forkunnskaper før de skulle lese en tekst (Anmarksrud og Refsahl, 2010)..

Marit: Jeg tror at det med den derre tekstlesinga det også med å ta ut både ord og uttrykk. Og gå ordentlig igjennom sånne ting før elevene skal lese en tekst. Det er kjempeviktig.

Steinar fortalte om ulike måter å lære seg nye begreper. Han fortalte om organiseringsstrategier (Anmarksrud og Refsahl, 2010). For han mente at endel av de elevene som presterer under kritisk grense på kartlegging mangler en rekke begreper.

Steinar: ...og på en måte snakke om begreper, lage begrepskart liksom. For det er ofte det mange av de kan slite litt med å så dette med...begrepene...ja, strategier og ja...så...men det er jo forskjellig, noen trenger jo tempo, noen trenger knekk...helt fra å knekke lesekoden...å men for mange av...noen av de vi snakker om her så er det mye begrepstrening også da.

Marit nevnte også en overvåkingsstrategi hvor en bruker knyttneven. Kort forklart går det ut på å ha alle fem fingrene oppe på en hånd og så leser du en side i boka. For hvert ord du støter på som er vanskelig så skal du ta ned en finger, og hvis alle fingrene er nede før siden er over så er teksten alt for vanskelig (Anmarksrud og Refsahl, 2010).

Marit: Ja, du har den derre knyttneveregelen når dem skal velge bok, ikke sant...Det at dem bruker den og er bevisste på det. Og klart det hvis du leser en artikkel i avisa og liksom har ikke hender nok så er den for vanskelig.

Det å finne tekster som er aktuelle for elevene er lurt. Elevene må møte på flere ulike tekster. Dette kan sees i sammenheng med sosiokulturell teori for lesing (2.1.2). Det er viktig å møte på tekster i ulike situasjoner (Kulbrandstad, 2003).

Marit: Mm. jeg tror på det her å bruke...bruke og tekster i fra...det som skjer rundt oss da. For eksempel den gangen vi tok dette med...kongens tale, som snakker for...og grunnen til at vi tok den det var at innholdsmessig så ville dette være et tema som traff elevene da. (...)Så da er det...da er det her med kanskje å vende seg til å begynne å lese og...det spørs hvor mye du ikke forstår.

Marit nevner mye på at de brukte kongens nyttårstale. På måten hun fortalte om det ga hun uttrykk for at dette skapte positive leseopplevelser for både elever og lærere. I den prosessen hadde både lærere og elever lært mye. Med Marit sitt fokus på lesestrategier har hun mest sannsynlig benyttet seg av i den teksten som klassen har arbeidet mye med.

Det å lære seg gode lesestrategier er ikke kun nødvendig for de med lese- og skrivevansker, men det kan komme alle elevene til gode. Ved å ha et fokus på lesestrategier forebygger dem mot at flere elever enn nødvendig skal få lese og skrivevansker. Som det er skrevet om i kapittel 2.1.6 kan også lese- og skrivevansker skyldes dårlig undervisning. Men disse to lærerne fokuserer på lesestrategier som et godt verktøy i alle fag. Dette er både forebyggende

og en måte å tilrettelegge undervisningen til elevene med lese- og skrivevansker ved at de lærer seg nye måter å møte en tekst på.

4.2.4 Læringsplan

Denne skolen bruker læringsplaner hvor elevene ser hvilke lekser de har. Læringsplan er det samme som Klette (2007) kaller arbeidsplan. Den kan også kalles ukeplan eller periodeplan. Og det er et dokument som forteller hvilke aktiviteter elevene skal gjøre innenfor en gitt periode. Planen kan gjelde for en skoledag, en skoleuke eller for lengre tid. Læringsplanen er hvor en tilrettelegging synes visuelt. Har en lese- og skrivevansker kan det på den tilpasses i for eksempel mengde eller med forenklete tekster i lesefag. Lese-fag er fag hvor mye av kunnskapen tilegnes gjennom lesing, for eksempel naturfag, samfunnsfag, RLE og norsk. På denne skolen ble læringsplanen tilpasset på flere ulike måter.

Marit: Ehh...også er det da tilpasninger på læringsplanen, selvfølgelig.

Steinar: Utover det så er det tilrettelegging kan du si i alt fra det kan være noe på læringsplanen eller det som...på lekser altså, ikke sant...også...

Den ene tilpasningen var at elevene kunne velge oppgaver på sitt nivå. Elevene måtte selv finne sitt nivå. En forventning fra læreren var at de selv valgte riktig nivå. I tillegg til at læreren kjenner elevens proksimale sone, må eleven også kjenne sin egen proksimale sone (Vygotskij, 2001). Her har læreren gjort en jobb i forkant med å veilede elevene som er et krav etter K06 (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Dette er en tilpassing som skal treffe alle elevene i klassen på alle nivåer. I dette tilfellet var det spesielt nevnt matematikk, men det er muligheter for det samme i lesing ettersom klassen allerede er nivådelt i grupper.

Marit: Det er jo noen som har...ja, om ikke så ...ja litt annet...litt andre nivåer. Matteleksa er alltid delt i tre nivåer. Og da velger dem sjøl, men hvis vi ser at det nå...er du liksom...nå velger bare for at du bare skal bli fort ferdig...Så sier vi ifra hva dem skal ha...Men når dem har læ... opplært i dette her så velger dem riktig etter hvert...Da velger dem utfordring...Ja, de aller aller fleste vil velge utfordring...Ja, men da er dem opplært i systemet, for å si det sånn...Vi er ikke like opplagte hele tida vet du, så jeg skjønner jo det at dem kan...Så det med tilpasning på læringsplanen i forhold til lesefag...der må du jo...de som har lydbøker vil jo få beskjed om at de skal bruke de...de på lekser...

Her blir det nevnt at enkelte får beskjed om å bruke lydbøker på lekser. Det er en annen type tilpasning på planen. Ut fra hva Steinar beretter er det enkelte elever som har en læringsplan hvor oppgavene er tilpasset til dem selv ved at de har andre oppgaver eller færre oppgaver enn utgangspunktet. Dette kan gjelde for ett eller flere fag.

Steinar: og det med å differensiere i både oppgavene på skolen og selvfølgelig leksearbeidet at ikke de...at du går ut fra at det ikke er normalt at alt skal være likt på en måte. De er jo ikke like...Så de kommer ut forskjellig, så sann...det må vi på en måte ta høyde for.

Igen er det snakk om den tilpasningen en kan gjøre innenfor fellesskapets rammer (Utdanningsdirektoratet, 2014c). Det er ikke slik at alle skal gjøre forskjellig, men at enkelte elever trenger litt større tilpasninger enn andre.

Her kommer det ikke tydelig frem om læringsplanen er tilpasset ut fra kartleggingsresultater eller ikke. Men kartleggingsresultater kan indikere om enkelte elever trenger en eller flere tilpasninger på læringsplanen. Derfor kan enkelte fag eller emner bli for vanskelig hvis en skårer under kritisk grense på en kartleggingsprøve i lesing og skriving.

4.2.5 Andre hjelpemidler

I forkant av intervjuene var vi enige om at den elevgruppen det snakkes om er de som skårer under kritisk grense på kartleggingsprøver i lesing og skriving. Og at det ikke er de elevene som allerede har hjelp i henhold til § 5–1 i Opplæringslova (2014). Men en elev med påviste lese- og skrivevansker har ikke nødvendigvis rett på opplæring etter § 5–1 i Opplæringslova (2014) hvis undervisningen kan tilrettelegges og fungerer innenfor klassens rammer. Det vil si at selv om en har en dysleksi - diagnose kan den fint klare seg uten hjelp fra en spesialpedagog. Men allikevel kan det være blant de elevene som skårer under kritisk grense på tester. I den sammenheng ble det nevnt at det er elever som har behov for lydbøker i fag hvor det er mye som skal leses.

Marit: Ehh...det er klart at vi har...vi har noen som også har dysleksi-diagnosen, slik at vi har...til dem bruker vi lydbøker og...ja...og har en del hjelpemidler sann.

Et hjelpemiddel som kan være til stor hjelp for de som har en vanske med lesing og skriving er lydbøker i blant annet de tunge lesefagene eller i alle fag som har egne skolebøker. Denne tilpasningen kan en få bekreftet at eleven har behov for gjennom kartleggingsprøver. Her blir det nevnt i sammenhengen med en elev som har dysleksidiagnose.

4.2.6 Samarbeid

Jeg stilte spørsmål til lærerne om samarbeidet lærere i mellom. Det er viktig for læreren i for eksempel RLE og vite at ”Per” skåret veldig dårlig på leseforståelsen på Carlsten sin Leseprøve. I kapittel 4.2. skrev jeg om at på den skolen hadde de vurderingsmøter hver uke

for å drøfte alle elevenes fremgang og tilbakegang. Det gir uttrykk for et godt samarbeid på trinnet om elevene. Det er viktig å understreke det som Steinar uttaler her.

Steinar: Ja, det er jo nå sånn at alle...kan du si...skal i prinsippet være leselærere...

Steinar: ...de skal for så vidt være både det samme både med regning og IKT. Du skal på en måte blande mere...både fag og jeg trur...og det kommer vel mer og mer også håper jeg, tror jeg...at vi... klarer å gå i dybden mere på fag å på en måte ta noe mer temperaturen på hvordan samfunnet er bygd opp ellers. Det er litt sånn kunstig skille på fag...Det er noen som bruker skriving og lesing som verktøy ut fra hva man skal. Ikke sant, lesing er jo et verktøy i naturfag, samfunnsfag, matematikk og engelsk og alle fag. Det er noe med at å være leselærer alle sammen på det.

I det andre sitatet belyser Steinar det som omhandler sosiokulturell teori (2.1.3) for lesing. Altså at elevene bør lære å bruke lesing og skriving i flere ulike situasjoner og å bruke flere ulike typer tekster (Kulbrandstad, 2003). Dette henger nøye sammen med at alle lærerne uansett fag har et ansvar for leseopplæringa.

Men samarbeidet med andre personer som er en del av skolen er like viktig. Marit snakket om biblioteket med stor begeistring. På denne skolen har de egen bibliotekar som kun holder orden på biblioteket og elevene som skal låne bøker.

Marit: For vi har jo egen bibliotekar (...) For hun følger jo opp. Og elevene kan gå dit og spørre om hva som helst med skjønnlitteratur eller hva det er for noe, ikke sant. Og hun skaffer og ordner. Ehh...og når...hvis vi skal ha noen prosjekter kan hun være behjelpelig med å gi elever bøker innenfor områder da...Ja, og hun er jo veldig god på dette med nivåer på lesing...Så det...er vi veldig, veldig glade for. Og hun og kan ta oss lærere litt sånn i nakken av og til. Sånn som hun kommer inn til oss og sier:-Vet du hva? Nå er det lenge siden jeg har sett noen sjuende klassinger på biblioteket. ...til å låne vanlige...utlån da...Så da tenkte vi, oi, ja, kanskje det. Og da vi spurte elevene viste det seg at dem leste veldig lite da hjemme og...sånn, sant? Så begynte vi med å legge det inn i timene igjen...Ja, slik at dem måtte ha bøker og ja...Ja...så det samarbeidet med biblioteket synes jeg er kjempefint.

Det Marit forteller her viser tydelig at biblioteket tar ansvar for å følge opp elevenes leseglede og utvikling. Hvis en ser dette i sammenheng med Vygotskij sin teori om at vi er født inn i et bestemt sosialt, kulturelt og økonomisk miljø så er det enkelte elever som det er veldig viktig å ha tilgang på et skolebibliotek, for det er ikke nødvendigvis slik at i alle hjem har forståelse på hvor viktig lesing er (Jerlang og Ringstad, 2001).

Hvis alle voksne som har et ansvar for en elev i henhold til undervisning vet om at den eleven har en vanske med lesing og skriving kan det bidra til å hjelpe eleven i større grad. Det er en stor ressurs for de elevene det gjelder at alle lærere samarbeider og snakker om elevene slik at de får flere mestringsfølelser enn nederlag fordi de andre lærerne ikke vet om vansken. Her ser en at Steinar fokuserer på at alle lærerne er leselærere og Marit har et godt samarbeid med bibliotekaren. Hvis en ser dette samarbeidet i tråd med delkapittel 4.1 hvor det blir forklart om det trinnmøtet som står på agendaen hver uke så ser en at denne skolen

har en god arena for å samarbeidet hvor elevene kan få tett oppfølging. Og dette er en arena for å snakke om hvordan det tilrettelegges for de enkelte elevene som har skåret under kritisk grense på kartleggingsprøver.

4.2.7 Oppsummering

Kort oppsummert kan en si at begge lærerne beretter om lik praksis på å tilrettelegge. Forskjellene på de to lærerne var at Steinar la mye vekt på å kurse elevene innenfor klassens rammer og Marit la stor vekt på skolebiblioteket og hvordan det kunne benyttes for de ulike elevene. Selv om begge lærerne var opptatte av lesestrategier fokuserte de allikevel på ulike strategier. Det begge gjorde likt var å tilrettelegge på læringsplaner, inni klassen og på veiledet lesing. Det de uttrykker tydeligst her er at kartleggingen blir mest brukt til å nivådele gruppene på veiledet lesing og å sortere ut kandidater til lesefres. Om de andre måtene å tilrettelegge på blir gjort ut fra kartleggingsresultater eller om det er generell tilrettelegging ble aldri tydeliggjort under intervjuene, derfor kan jeg ikke konkludere at det er tilrettelagt ut fra de obligatoriske kartleggingsprøvene.

4.3 Informasjon til hjemmet

Når kartleggingsprøver er gjennomført og resultatene viser svake prestasjoner i lesing og skriving er det viktig at foreldrene får være en del av prosessen videre. Hvordan ønsker skolen å arbeide videre med den eleven, og hva kan foreldrene bidra med? Slemmen (2010) skriver at kartleggingsprøver som vurdering for læring har som formål å gi en oppsummering av elevens måloppnåelse underveis slik at foresatte kan få informasjon og elevens opplæring kan tilpasses. § 20-3 i Forskrift til Opplæringslova (2014) som heter Foreldresamarbeid i Grunnskole forteller hvilke rettigheter foreldrene har. Der står det at de har rett til to samtaler med kontaktlærer i året hvor de får vite hvordan sitt barns kompetanse i de ulike fagene er og hvordan de arbeider. I Mortimore sin liste over hva som fremmer positiv læring er det listet opp at blant annet foreldresamarbeid og medvirkning er viktig (referert i Salen, 2003). I den forbindelse besvarte lærerne spørsmålet: "Hvordan informerer dere de hjemme om at deres barn skårer under kritisk grense på en kartleggingsprøve?" For begge to var det en selvfølge at dette var et tema på samtaletimer, for der blir kartleggingsprøvene allikevel gjennomgått.

Marit: Ja, vi skal ha samtaletimer nå. Og det er jo inn mot samtaletimer både på høst og vår at vi har den der kartleggingen. Slik at det blir lagt frem på samtaletime. Ehh...sånn som nå har vi hatt halvårsprøve i matte for eksempel og så har vi og så skal vi reteste noe fra i høst. Både med ordkjeder og...og, og S40. ..For å bare ha litt å sammenlikne og se om har det skjedd noe. ...Ja. Etter liksom det vi har holdt på med i hele vinter da...Så...så da får foreldra resultater og...og diskutere littigranne hva kan dere gjøre hjemme.

Steinar: Ja, det...da har vi jo selvfølgelig...vi har jo de samtaletimer som vi har... eller utviklingssamtaler som vi har to ganger i året...

Steinar fortalte at i enkelte tilfeller ble det ringt hjem om kartleggingsprøvene, men kun til de foreldrene hvor barnet hadde prestert under kritisk grense slik at prøven vekket bekymring.

Steinar: ...men vi prøver jo også når vi har hatt kartlegginger hvor du ser at det er for eksempel nasjonale prøver så tok... vi telefon hjem når vi så det var under kritisk grense. Sånn at de var på en måte forb.... Da trenger du ikke vente til samtaletiden...Da kan vi på en måte gjøre dem forberedt på det, sånn at dem også vet...nå var det ikke så veldig langt fra...i tid fra de nasjonale prøvene til vi skulle ha utviklingssamtalene, men allikevel valgte vi å ringe hjem for å...fortelle på en måte litt hvordan ståa var, for på en måte gi noen strategier om hvordan vi, tanker om hvordan vi jobber videre, men også for å forberede litt på....kan det være litt tøft å komme på en samtaletime og få liksom tre nasjonale prøver som har gått...ehh.....litt...ikke veldig bra. Også kan det være litt overveldende eller tøft å få sånn med en gang og. Da kan det være greit å...å få beskjed om det i hvert fall...

Ut fra disse uttalelsene ser en at alle foreldrene på skolen får vite resultater på kartlegginger. Uansett hvordan utfallet er så er det en selvfølgelig del av samtaletimene og kartleggingsprøvene blir i utgangspunktet gjennomført i forkant at utviklingssamtalene. I den sammenheng kan en si at kartleggingsprøvene blir brukt til å informere foreldre og foresatte om hvordan deres barn står med tanke på måloppnåelse. Er det et resultat under kritisk grense får de vite hvilke tiltak skolen setter i gang med og hva foresatte kan bidra med i den forbindelse. Det med å samarbeide tett med foreldrene til eleven er en ressurs i henhold til tilretteleggingen eleven trenger.

4.3.1 Oppsummering

Kort oppsummert kan en si at på enkelte av prøvene hvor eleven skårer under kritisk grense så ringer lærerne hjem og forteller hvordan de skal tilrettelegge for eleven videre og hvordan foreldrene kan hjelpe til. Mens på andre kartleggingsprøver venter de med å informere om elevens svake prestasjon på kartleggingen til det er utviklingssamtale med foreldrene. Og utviklingssamtalen er vanligvis like etter kartleggingsprøvene som er gjennomført. Dette viser at skolen bruker kartleggingsresultatene som et grunnlag til å fortelle foreldre og foresatte om elevens prestasjoner i forhold til målsettinger. Dersom kartleggingsresultatene viser et resultat hvor barnet skårer under kritisk grense så er utviklingssamtalen en god arena hvor læreren kan tydeliggjøre for foreldrene gjennom dialog hva elevens vanske er og hvordan skolen og foreldrene kan tilrettelegge slik at elevens leseutvikling fortsetter.

4.4 Konklusjon

Begge lærerne i min studie har mye kunnskap om tilrettelegging av undervisning, men om det meste av tilretteleggingen blir gjort ut fra kartleggingsresultater kommer ikke tydelig frem i denne studien. Ved at de differensierer undervisningen sin blir det gitt et inntrykk av at tilretteleggingen i hverdagen sitter under huden på dem. I kommunen som skolen tilhører har de et felles kartleggingshjul hvor det står hvilke kartleggingsprøver som de ulike trinnene skal gjennomføre når på året. De kartleggingsprøvene blir ofte gjennomført like før lærerne skal ha utviklingssamtale med foreldrene til elevene. Tilpassingene og tilretteleggingene på de to trinnene de lærerne jobbet viser mye lik praksis. Det ga et inntrykk av at skolen er forholdsvis samkjørt. Eksempler på det var nivådeling, lesefres, lesestrategier, tilbakemelding på kartlegging på utviklingssamtaler, veiledet lesing/ skriving osv.

De begge hadde gjennomført en lik type kartleggingsprøve. Det var Carlsten sin Leseprøve. Ellers hadde femte trinn gjennomført Nasjonale prøver i tillegg, og sjuende trinn hadde gjennomført S40, ordkjedetesten og STAS. Det var kun sjuende trinn som hadde retestet sine elever for å se om undervisningen hadde gitt effekt som en sluttvurdering på barneskolen.

En ting de begge uttrykte tydeligst var at de dannet nivådelte grupper ved bruk av kartleggingsresultatene. Ellers så ytret den ene læreren et ønske om å ta i bruk kartleggingsprøver som fortalte mye mer ved retting enn at han må finne ut av alt selv. Det at han gang på gang fikk bekreftet at ”Per” har vansker med lesingen var ikke det han ønsket å bli fortalt, men han ønsket at kartleggingen fortalte hva ”Per” mestret svakt og hvordan kan en hjelpe han videre med akkurat det.

De begge brukte ulike lesestrategier og var veldig opptatt at det var til god hjelp for både de med lese og skrivevansker og de andre elevene. De nevnte flere strategier som de hadde lært elevene å bruke og strategier som de ønsket å lære elevene. Blant annet utdypingsstrategien om å ta utgangspunkt i forkunnskapene til elevene, begrepskart som er en organiseringsstrategi, overvåkningsstrategien som omhandler knyttneveregelen hvor en sjekker om en bok er for vanskelig. Det sjekker en ved å lese en tilfeldig side i boka, og for hvert ord som en synes er vanskelig å lese så tar en ned en finger på hånda og hvis alle fingrene er nede innen en har lest hele siden så er boka for vanskelig.

Som et svar på min problemstilling som er: *Hvordan bruker lærere på mellomtrinnet de obligatoriske kartleggingsprøvene som en ressurs for å tilrettelegge sin undervisning til*

elever med lese- og skrivevansker? kan en si at lærerne på mellomtrinnet i denne studien bruker de obligatoriske kartleggingsprøvene til å nivådele grupper til veiledet lesing og skriving, velge ut kandidater til lesefres eller annen type kursing, til foreldresamarbeid på utviklingssamtaler og de som vekker stor bekymring blir testet med individuelle tester eller retestet etter at tiltakene var satt i verk. Både Marit og Steinar kan mye om tilpasset opplæring, men jeg kan ikke konkludere med at de andre måtene de tilpasser undervisningen på skjer ut fra kartleggingsresultatene på de obligatoriske kartleggingsprøvene. Det gjelder blant annet differensieringen av undervisningen i klassen, ulike tilpasninger på læringsplanen og samarbeidet mellom de voksne på skolen.

Litteraturliste

Anmarksrud, Ø. og Refsahl, V. (2010). *Gode lesestrategier på mellomtrinnet*. Cappelen Damm AS.

Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2.utg.). Oslo: Det Norske Samlaget.

Befring, E. (2001). Læreren som støttespiller og modell. I T. Bergem (red.) *Slipp elevene løs!* Oslo: Gyldendal Akademiske.

Bråten, I. (1996). Om Vygotskys liv og lære. I I. Bråten (red.) *Vygotsky i pedagogikken* Gjøvik: Cappelen Akademiske Forlag AS.

Carlsten, C. T. (1998). *Individualprøver i lesing for begynnertrinnet*. Damm og Sønn AS.

Carlsten, C. T. (2002). *Lærerveiledning 5.klasse*. Damm og Sønn AS.

Dahl, U., Lauvås, T. og Overvik, H. (2011). Revidering av barnepsykiatrisk Pedagogisk Observasjon i BUP- klinikk. *Intern skriftserie St. Olavs Hospital*. 11 (3) Lokalisert på http://www.stolav.no/StOlav/Avdelinger/Bup/Dokumenter/Forskning%20og%20utvikling/Fertigstillte/2011_juni_Pedobs%20X%20Bender.pdf

Engen, T.O. (2010). Tilpasset opplæring: utkast til en faglig forståelse. I G. D. Berg og K. Nes (red.). *Tilpasset opplæring – støtte til læring*. (s. 51 – 75) Opplandske bokforlag.

Frost, J. og Nielsen J. C. (1999). *IL-basis Gruppeprøven elevhefte*. Jaren: Dansk psykologisk forlag

Fog, J. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt – Det kvalitative forskningsinterview* (2.utg.) København: Akademiske Forlag.

Forskrift til opplæringslova, FOR-2006-06-23-724 (2014). Lokalisert på <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>

Gabrielsen, E. (2003). Den viktige skriftspråkkompetansen. I E. Gabrielsen, M. P. Oftedal, A. E. Dahle, A. Slaathun og N. N. Gabrielsen (Red.). *Lese- og skriveutvikling: Forkus på grunnleggende ferdigheter* (s. 15 - 42) Oslo: Gyldendal Akademisk.

Gadamer, H.-G.(2010). *Sannhet og metode – Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Bokklubben.

Godøy O. og Monsrud M. B. (2008). *Spesialpedagogisk leseopplæring- en veileder*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter.

Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagboksforlaget.

Gudmundsdottir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. I T. Moen og R. Karlsdottir (red.): *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s.15 – 32). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.

Hammersley, M. og Atkinson, P. (2004). *Feltmetodikk. Grunnlag for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Haug, P. (2010). Skulefag og tilpasset opplæring. I G. D. Berg og K. Nes (red.). *Tilpasset opplæring – støtte til læring*. (s. 103 – 122) Opplandske bokforlag.

Helland, T. (2012). *Språk og dysleksi*. Bergen: Fagbokforlaget.

Høien, T. og Lundberg, I. (2000). *Dysleksi: Fra teori til praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Høien, T. (2012). *Håndbok til Logos: Teoribasert diagnostisering av lesevansker*. Bryne: Logometrica.

Høien, T. og Tønnesen, G. (2008). *Introduksjonshefte til Ordkjedetesten*. Bryne: Logometrica.

Høien, T., Tønnesen, G. og Igland, G. (2008). *Introduksjonshefte til Setningsleseprøven (S-40)*. Bryne: Logometrica.

Illeris, K (2001). Læring og lærerroller. I T. Bergem (red.) *Slipp elevne løs!* Oslo: Gyldendal Akademiske.

Imsen, G. (1998). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. (3.utg.) Universitetsforlaget.

Jerlang, E. og Ringsted, S. (2001). Den kulturelle skole: Vygotskij, Leontjew, Elkonin. I E. Jerlang (Red.) *Utviklingspsykologiske teorier - En innføring* (3.utg. s. 312 – 375) København: Gyldendal Akademisk.

Jørgensen, P. S. (2001). Den personlige læreren – læreren belyst fra et samfunnsperspektiv. I T. Bergem (red.) *Slipp elevene løs!* Oslo: Gyldendal Akademiske.

Klette, K. (2007). Bruk av arbeidsplaner i skolen – et hovedverktøy for å realisere tilpasset opplæring ? *Norsk pedagogisk tidsskrift* 07 (4), 344 – 358.

Korsmo, E. K. (2014, 13.januar). *Lærere blir truet med oppsigelse* Lokalisert på <https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Grunnskole/Andre-artikler/Larere-truet-med-oppsigelse/>

Krogh, T. (1978). Kontrollert tegneiagttagelse – et arbeidsredskap i begynderundervisningen. *Norsk tidsskrift for logopedi*, 2 (78).

Kulbrandstad L. I. (2003): *Lesing i utvikling og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole — Et kunnskapsgrunnlag* (NOU 2014: 7) Lokalisert på <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/?docId=NOU201420140007000DDDEPIS&q=&navchap=1&ch=8>

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2012). *Det Kvalitative forskningsintervju* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Lesesenteret (2014a). *Kritikkverdig bruk av kartleggingsprøver*. Lokalisert på <http://lesesenteret.uis.no/article.php?articleID=84556&categoryID=13849>

Lesesenteret (2014b). *Nasjonale prøver i lesing*. Lokalisert på <http://lesesenteret.uis.no/article.php?articleID=85375&categoryID=13847>

Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova), LOV-1998-07-17-61, §1-3(2014) Lokalisert på <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Lundberg, I. og Herrlin, K. (2008). *God leseutvikling: Kartlegging og øvelser*. Cappelen Damm AS.

Lundberg, I. (2009). *God skriveutvikling: Kartlegging og undervisning*. Cappelen Damm AS.

Lyster, S.-A. H. og Frost, J. (2012). Lese- og skriveopplæring på språklig grunnlag. Forebygging av vansker, og tiltak for elever med spesielle behov. I E. Befring og R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 341- 369). Oslo: Cappelen Akademisk.

Mausethagen, S. og Kostøl, A. (2010). Det relasjonelle aspektet ved lærerrollen. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 10 (3), 231 – 243.

Norsk Lektorlag (s.a). *Krav til dokumentasjon og rapportering den største tidstyven*. Lokalisert på <http://www.norsklektorlag.no/nyhetsarkiv-2009/krav-til-dokumentasjon-og-rapportering-den-storste-tidstyven-article109-197.html>

Olsen, M. H. og Skogen, K. (2014). *Kontaktlæreren*. Oslo: Universitetsforlaget.

Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen : en innføring i taus kunnskap*. Oslo: Spartacus.

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier*. (2.utg.) Oslo: Universitetsforlaget.

Rye, A.(2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.

Salen, G. B. (2003). *Lese og skriveopplæring i grunnskolen: Kvalitetssikring av ferdigheter*. Oslo: Universitetsforlaget.

Slemmen, T. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet*. (2.utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.

Statped (2015a). *IL-basis*. Lokalisert på <http://www.statped.no/Tema/Sprak/Kartlegging-og-utredning/-IL--basis/>

Statped (2011a). *Lese og skrivevansker*. Lokalisert på <http://www.statped.no/Tema/Larevansker/ADHD/Tilleggsvansker-og-folgevansker/Lese-og-skrivevansker/>

Statped (2015b). *STAS*. Lokalisert på <http://www.statped.no/Tema/Sprak/Kartlegging-og-utredning/STAS/>

Utdanningsdirektoratet (2014a). *Informasjon om kartleggingsprøver*. Lokalisert på http://www.udir.no/PageFiles/82438/Kartleggingsprover_Foreldrebrosjyre_2014_NN_BM.pdf

Utdanningsdirektoratet (2014b). *Om nasjonale prøver*. Lokalisert på <http://www.udir.no/Vurdering/Nasjonale-prover/Om-nasjonale-prover/>

Utdanningsdirektoratet (2012a). *Prinsipp for opplæringa*. Lokalisert for <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/>

Utdanningsdirektoratet (2012b) *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Lokalisert på http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf?epslanguage=no

Utdanningsdirektoratet (2014c). *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner*. Lokalisert på <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/5-Lokalt-arbeid-med-lareplaner-i-fag/Tilpasset-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet (2014d). *Vurdering for læring*. Lokalisert på <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Hva-er-Vurdering-for-laring/Hva-er-vurdering-for-laring/>

Utdanningsforbundet (s.a.). *Lærernes tidstyver*. Lokalisert på <http://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Vi-mener/Larernes-tidstyver/>

Vik, M. G. (2015, 21.januar). *Testing er blitt en besettelse*. Lokalisert på <https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Grunnskole/Nyheter/--Testing-er-blitt-en-besettelse-/>

Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Vedlegg 1 Brev fra Høgskolen



Høgskolen i Hedmark

Mastergrad i tilpasset opplæring

Anmodning om adgang til å innhente data i forbindelse med masteroppgave i tilpasset opplæring

I forbindelse med sitt masterstudium i tilpasset opplæring, trenger våre studenter mulighet til å komme ut i skoler og barnehager eller andre institusjoner for å samle inn empirisk materiale til sin masteroppgave. Det er ingen forpliktelser for vedkommende skole eller barnehage mht. veiledning eller lignende. Datamaterialet vil bli anonymisert før det brukes som del av studentens masteroppgave. Ingen informasjon skal således kunne tilbakeføres til bestemte barnehager, skoler eller andre institusjoner, heller ikke til enkeltpersoner. Resultatene vil videre bli behandlet konfidensielt, og ingen funn vil bli publisert offentlig med mindre de involverte partene har gitt sin tillatelse. Alle studentene skal søke Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste om tillatelse til å få gjennomføre sin undersøkelse, slik at etiske og andre hensyn er ivarettatt i henhold til lov og forskrifter.

Bakgrunn:

I alle sentrale utdanningspolitiske dokumenter siden grunnskoleloven og spesialskoleloven ble slått sammen til én lov for alle barn er tilpasset opplæring nedfelt som et viktig prinsipp. Likeledes går myndighetene inn for inkludering som et overordnet prinsipp. Rammeplanen for barnehagen gjenspeiler også disse grunnprinsippene.

Evalueringer av læreplanreformene har avdekket et klart behov for lærere og skoleledere som behersker tilpasset opplæring og inkludering. De politiske myndighetene foreslår en bred satsing for å sikre dette. I Kunnskapsløftet (*Kultur for læring*) konkluderes det med at særlig den *praksisrelaterte* og *profesjonsorienterte* kompetansen må styrkes i skolene. For at lærere og ledere skal kunne utvikle bedre beherskelse av tilpasset opplæring og inkludering i praksis

og teori, er det behov for *forskningsbasert* kunnskap. Dette fordrer både teori- og fagutvikling på fagfeltet.

Gjennom sitt *masterstudium i tilpasset opplæring* ønsker Høgskolen i Hedmark å ta opp utfordringen med å utvikle en praksisbasert kunnskap og en lærerkompetanse som samtidig er forskningsbasert. Særlig studentenes masteroppgaver vil gjøre at studiet kan bidra til fag- og kompetanseutviklinga på feltet. Slik kan masterstudiet også gjøre lærerutdanningsinstitusjonene bedre rustet til å drive annen kvalifisering på feltet.

For at dette skal lykkes er imidlertid høgskolen avhengig av et tett og forpliktende samarbeid med praksisfeltet. Gjennom hele studiet er det lagt til rette for at studentene i nært samarbeid med skoler og barnehager skal få utvikle evnen til å samle data, presentere sine resultater og utvikle kritisk, faglig forankret refleksjon over resultatene. Slik skal både kunnskapsaspektet, ferdighetsaspektet og holdningsaspektet ved tilpasset opplæring utvikles til en mest mulig integrert og personlig forankret kompetanse.

I denne sammenhengen er det av helt avgjørende betydning at studentene får anledning til å samle inn og analysere gode eksempler.

Høgskolen i Hedmark håper med dette at Deres institusjon vil stille seg positivt til at studentene får adgang til å gjøre sitt forskningsarbeid hos dere. Den enkelte student vil gjøre nærmere rede for sitt bestemte fokus og sin nærmere avgrensede problemstilling samt metoder for datainnsamling. Eventuelle spørsmål kan rettes til undertegnede eller til studentens hovedveileder.

Hamar 06.02. 2014



Thor Ola Engen
Professor i pedagogikk / leder for masterstudiet i tilpasset opplæring
Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap
Høgskolen i Hedmark
Tlf 62517707
thor.engen@hihm.no

Vedlegg 2 Intervjuguide

- Om skolen:
 - Antall elever?
 - Antall paralleller på trinn?

- Bakgrunn:
 - Utdanning?
 - Hvor lenge har du arbeidet som lærer?
 - Hvor lenge har du arbeidet på den skolen?
 - Hvor lenge har du arbeidet med den klassen?
 - Kontaktlærer? Faglærer? Spesialundervisning?
 - Hvilke fag underviser du i?

- Hvilke kartleggingsprøver i lesing og skriving er gjennomført på det trinnet du underviser på nå?
 - Hvilke er du pålagt å gjennomføre dette året?
 - Andre kartleggingstester i lesing utenom de pålagte?

- Hvordan bruker du kartleggingsresultatene?
 - Hos de som presterer under kritisk grense?
 - Tiltak for de elevene?
 - Hvordan blir det tilrettelagt inni klasserommet?
 - Hvordan blir leksene tilrettelagt?
 - Blir det tatt hensyn til dette i alle fag?
 - Informasjon til foreldrene?
 - Retesting?